

Índice

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Introdução	5
I – Narrativa biográfica centrada no percurso profissional	7
1. A escolha Vocacional	7
2. Percurso na Educação de Infância	9
2.1 O Colégio - 1ª experiência como profissional	13
3. Percurso na Psicologia	16
3.1 A Fundação Renascer	20
3.2 A Tutor Time	22
4. Percurso como formadora	27
4.1 A Escola Profissional Magestil	27
II – Educação e Formação de Adultos em Portugal	37
1. Nota introdutória – Contextualização Internacional	37
2. Do 25 de abril de 1974 à Lei de Bases do Sistema Educativo	39
3. A Adesão à União Europeia e a Lei de Bases do Sistema Educativo	41
4. Da década de 90 à atualidade	42
III – Evolução da Formação Técnico Profissional em Portugal	46
1. A reconstrução das ofertas profissionalizantes	47
1.1 Via Profissionalizante e Ensino Técnico Profissional	47
1.2 Sistema de Aprendizagem	47
1.3 Formação Profissional	49
2. Estrutura Curricular dos Cursos Profissionais	55
2.1 Modelo de Avaliação	56
2.1.1 Avaliação Sumativa Interna	57
2.1.2 Avaliação Sumativa Externa	59
3. Formação em Contexto de Trabalho	59
4. Estrutura Modular	62
IV – Por que acumulam módulos em atraso os alunos do Ensino Profissional?	69
1. Pertinência do tema de trabalho	69
2. Metodologia	70
3. Caracterização da Escola	72
4. Análise e interpretação de informações	73
5. Algumas propostas para a resolução do problema	86
Considerações finais	88
Referências Bibliográficas	
Anexos (em cd)	

Agradecimentos

Para que este projeto de mestrado chegasse a bom porto foi necessário, para além da vontade própria, a colaboração e apoio de terceiros.

Assim sendo, vou começar por todas as pessoas que fizeram parte do meu percurso profissional, referidas na narrativa biográfica, com especial destaque para a Irmã Cecília, a Isabel, a Rita e a Teresa. Esta última, incansável, até hoje, apoiando, motivando e incentivando, fazendo-me acreditar em fase de dúvida e relativizando as minhas angústias.

À Professora Doutora Natália Alves, minha orientadora. Pelas suas críticas e sugestões, incentivo e confiança e por todas as conversas que estabelecemos fora do âmbito do mestrado... muito obrigada.

À Escola Profissional Magestil, desde a direção, na pessoa da Dr.^a Sandra Oliveira, pelo incentivo e colaboração na recolha de informações, aos diretores de turma e alunos entrevistados, pelo tempo disponibilizado e interesse demonstrado.

Aos meus pais e irmãos que me incentivaram a começar o mestrado, acreditando nas minhas capacidades e disponibilizando desde logo qualquer tipo de suporte em caso de necessidade. De outra forma, não me teria aventurado.

Aos meus queridos filhos, pelos momentos de silêncio que lhes pedi e pelo entusiasmo demonstrado pelo trabalho da mãe, apesar do decréscimo de disponibilidade e acréscimo de mau humor. Um agradecimento especial ao António pelas suas massagens nos ombros.

Ao João que, estando mais perto, mais “sofreu” com as minhas angústias, dúvidas e desânimos. Com a dificuldade em conjugar o tempo de profissional, estudante e mãe. Na sua forma crua de encarar os problemas, acredita nas minhas capacidades para além das mesmas o que simultaneamente me “irrita” e faz feliz.

A todos muito obrigada.

Resumo

O presente trabalho de projeto foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, na área de especialização em Formação de Adultos.

Numa fase de franca expansão do Ensino Profissional, com uma maior propagação da Estrutura Modular, que tem como um dos seus objetivos a progressão e avaliação diferenciadas, de acordo com as características e experiências de vida dos alunos, foi nossa intenção tentar compreender por que motivo (s) os jovens do Ensino Profissional acumulam, ao longo do ano letivo, um excesso de módulos não realizados.

No primeiro capítulo é feita uma reflexão no percurso de vida profissional da candidata, identificando momentos e situações charneira.

No segundo capítulo são abordadas as questões fundamentais relacionadas com a evolução da Educação e Formação de Adultos em Portugal, baseadas nos autores de referência. Seguindo a mesma metodologia, o terceiro capítulo explora a evolução do Ensino Técnico Profissional e dos Cursos Profissionais. São também analisadas as características específicas desta modalidade de ensino.

Por fim, no último capítulo, aborda-se a problemática do excesso de módulos não realizados que alguns jovens acumulam ao longo dos três anos de formação. Este último capítulo é desenvolvido com base em entrevistas aos alunos e diretores de turma.

Não aspiramos apresentar soluções para este problema, mas contribuir para a sua compreensão e discussão, por forma a melhorar algumas práticas educativas.

Palavras Chave: Ensino profissional, Estrutura Modular, Educação e Formação de Adultos, Ensino Técnico Profissional, Cursos Profissionais.

Abstract

This research project was developed under the Master of Science in Education, in the Institute of Education, Lisbon University, in Adult's Education specialization.

In a booming phase of Professional Education, with a greater spread of Modular Structure curriculum, which has as one of its goals the differentiated progression and assessment according to the students, individual characteristics and life experiences, it was our intention to try to understand why this students gather throughout the school year, an overload of undone modules/subjects.

In the first chapter, we make a reflection about candidate's professional carrier, identifying crucial moments and situations.

The second chapter examines the development of Adult's Education in Portugal, based on the suggested authors and literature. According to the same methodology, the third chapter explores the Technical/Professional Education and Professional Courses development. We also analyze the specific characteristics of this training system.

Finally, the last chapter addresses the excess undone modules/subjects that some students collect along this three years training. This last chapter is developed based on student's interviews and class directors. We do not aspire to provide solutions to this problem, but contribute to its understanding and discussion in order to improve educational practices.

Keywords: Professional Education, Modular Structure Curriculum, Adult's Education, Technical/Professional Education, Professional Courses.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo tentar compreender quais os principais motivos que levam os alunos do ensino profissional a acumular módulos em atraso, ou seja, não realizados. Está organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro uma síntese reflexiva acerca do meu percurso profissional, com alusão aos momentos mais relevantes ou de referência, bem como as pessoas que fizeram parte, direta ou indiretamente, deste percurso até à atualidade, contribuindo para a minha formação e prática profissional.

No segundo capítulo são abordadas as questões fundamentais relacionadas com a evolução da Educação e Formação de Adultos em Portugal, contextualizando com outros acontecimentos ocorridos à escala mundial, mais precisamente nos restantes países europeus. Desta forma, é feita uma incursão pelos momentos mais significativos, da história da educação de adultos, desde a sua primeira fase com iniciativas de origem popular e movimentos sociais, até à fase de intervenção da UNESCO na promoção e divulgação da educação de adultos, alertando para a importância da definição de políticas neste domínio.

Mais precisamente a nível nacional fazemos uma síntese da evolução da educação de adultos, com referência ao 25 de abril de 1974, a adesão à União Europeia e a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, passando pelas transformações sentidas na década de 90 até à atualidade.

Ao longo desta abordagem verificamos que a educação de adultos em Portugal foi estando profundamente dependente das políticas adotadas, e que, atualmente, se encontra à deriva, sem objetivos definidos, vítima de diferentes interesses políticos, intimamente associada a uma perspetiva de desenvolvimento económico, contrariando a lógica de humanização da educação, que foi referência na sua fase inicial.

Seguindo a mesma linha de pesquisa, o terceiro capítulo explora a evolução da Formação Técnico Profissional no nosso país, desde a reconstrução das ofertas profissionalizantes na década de 80, até à atualidade. Com referência ao Ensino Técnico Profissional, o Sistema de Aprendizagem e a Formação Profissional, centramo-nos por fim nos atuais Cursos Profissionais.

São analisadas as características específicas desta modalidade de ensino, tendo em consideração a sua estrutura curricular com especial destaque para o modelo de avaliação, a Formação em Contexto de Trabalho e a Estrutura Modular.

Por fim, no último capítulo, abordamos diretamente o objetivo de estudo deste trabalho, ou seja a problemática do excesso de módulos não realizados que alguns jovens acumulam ao longo dos três anos de formação. Este último capítulo é desenvolvido com base em entrevistas semi diretivas aos alunos e diretores de turma, e fornece-nos as suas perspetivas em relação à mesma.

Depois de apresentada a metodologia e uma breve caracterização da escola, é realizada uma análise de conteúdo a fim de interpretar as informações obtidas.

Verificamos que, na sua maioria, os alunos com excesso de módulos em atraso atribuem a eles próprios a responsabilidade da situação, assumindo que se dedicam pouco tempo aos estudos e que têm alguma dificuldade na gestão do tempo, aquando da realização de trabalhos/projetos práticos. Verificamos também, de acordo com alunos e professores, que na sua maioria apresentam problemas de assiduidade, o que compromete indubitavelmente o seu sucesso.

Esta situação culmina, por vezes, com a dificuldade financeira para fazer face ao problema e conseqüente abandono escolar.

No final são apresentadas algumas propostas de interesse.

Nas considerações finais são colocadas questões que pretendem, em última análise, contribuir para a compreensão e discussão desta problemática, por forma a melhorar algumas práticas educativas que possibilitem a integração de jovens equilibrados do ponto de vista pessoal, social e profissional no mercado de trabalho.

I. Narrativa biográfica centrada no percurso profissional

1. A Escolha Vocacional

Desde cedo decidi que queria trabalhar com crianças.

Numa fase inicial, queria formar-me em educação física, mas após o 9º ano na turma de desporto, esta hipótese ficou excluída por notas fracas na disciplina de fisco-química e notas medianas nas disciplinas de matemática e biologia.

Não tenho dúvidas que estas notas, e respetivas professoras, foram decisivas no meu percurso, pois coloquei de lado a hipótese de um curso na área de desporto e segui para a área de humanísticas.

Tive então contacto com as disciplinas de psicologia, sociologia e antropologia. Gostei das aulas, dos professores, da dinâmica que nos propunham. Dei por mim a participar nas aulas e a ter mais opinião. Os assuntos abordados eram interessantes e despertavam a minha curiosidade.

Terminado o 12º ano estava escolhida a profissão. Por gosto e vontade de trabalhar com crianças, mas também por medo das disciplinas científicas...o “papão” da matemática principalmente. Seria Educadora de Infância.

Recordo a minha educadora de infância por me chamar “Carocha Preta”, pois no meu regresso das férias vinha sempre bastante bronzeada. Esse nome ficou e, ainda hoje, é utilizado principalmente pelo meu pai. É algo que recordo com muito carinho.

Não sei se essa recordação teve influência no meu percurso profissional, mas sei que do 1º ciclo, antiga primária, já não guardo tão boas recordações. Pelo contrário... recordo uma professora que me puxou as orelhas e que me expôs aos meus colegas numa situação humilhante. Recordo e utilizo essa lembrança como algo a não fazer. Entre outras, como por exemplo, mostrar de sala em sala um trabalho realizado por mim, como sendo um exemplo a seguir. O que só por si é pouco simpático para os outros alunos, mas pior ainda é que aquele trabalho não tinha sido realizado por mim. A perfeição das imagens mostrava a impossibilidade de ter sido desenhado e cortado por uma criança.

Quando chegou a altura de escolher, o que na verdade já estava escolhido, só tinha que me preocupar com a escola que queria frequentar. E também aí estava a decisão tomada há muito tempo.

Na altura existiam apenas três escolas para o curso de Educador de Infância. A Escola Superior de Educação, a Escola João de Deus e a Maria Ulrich. Esta reunia o consenso

da maior parte das pessoas no meio da educação como sendo a melhor para a formação em infância. A Escola João de Deus tinha (e ainda tem) um método com o qual eu não me identifico e a ESE não era na altura tão reconhecida como é hoje.

Assim sendo, pretendia entrar na Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich e, como tal, não concorri para mais nenhuma. Se não fosse seleccionada, esperaria um ano e tinha o apoio dos meus pais nessa decisão.

Mas os planos correram bem. Candidatei-me, passei a 1ª fase, composta por provas escritas, e na 2ª fase, tive que realizar um estágio de duas semanas num jardim de infância. A nossa colaboração/participação neste estágio era principalmente de observadores, colaborando no que fosse solicitado. A educadora que me recebeu era uma pessoa muito alegre, com um relacionamento afetuoso e equilibrado com as crianças. Recebeu-me de forma muito calorosa, facilitando a minha integração e aceitação pelo grupo de crianças, o que nem sempre é fácil, principalmente em início de ano letivo.

Tudo correu muito bem, recordo-me de ter escrito uma canção para a hora de almoço, e ter realizado receitas com as crianças. A escola era muito grande e o ambiente que lá se vivia, pelo menos na valência de jardim de infância, era bastante positivo, com muita colaboração entre os adultos que lá trabalhavam.

Este estágio foi muito importante para mim pois permitiu contactar, numa fase muito precoce, com a realidade de uma escola/jardim de infância, realizando uma aquisição de saberes por via experiencial. Pode-se dizer que foi o primeiro contacto com uma modalidade de educação informal, em que pude verificar as “consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos” (Cavaco, 2002, p. 26).

Fui visitada pela monitora da Escola de Educadores mesmo próximo do último dia de estágio. Andava adoentada, com febre, mas não queria faltar pois não podia correr o risco de falhar o dia da avaliação. Obtive a nota máxima, 20 valores, que foi a confirmação dos meus desejos. Ser educadora de infância era a minha profissão. Tinha que ser uma boa educadora. Era o próximo passo.

2. Percurso na Educação de Infância

Na escola de educadores o ambiente não era semelhante ao de uma faculdade. Era mais uma grande família, numa casa de 3 andares e um sótão. E, como todas as grandes famílias, tinha elementos mais e menos simpáticos, mais e menos tolerantes, mais e menos rigorosos. Mas era uma grande família e guardo recordações carinhosas dessa fase da minha vida, em que dei os primeiros passos no mundo da educação. E

muito do que sou hoje passa por lá, pois alguns professores, e o próprio ambiente que se vivia, deixaram a sua marca.

É curioso e agradável ter esta imagem de um ensino superior tão familiar, onde cada aluno pode encontrar um professor com o qual se identifica, com quem pode partilhar alegrias e angústias. Em que se tratam com respeito e pelo nome as pessoas que lá trabalham, desde os professores, à senhora da secretaria ou do bar.

Como referi, foi na escola de educadores onde dei os primeiros passos neste vasto mundo da educação. Aprendi acerca da versatilidade e flexibilidade que se pode dar às palavras “ensino/aprendizagem”. Aprendi que o ensino pode e deve ser adequado a diferentes situações e grupos de crianças com características distintas, com interesses distintos, com histórias distintas. Que o ensino e a pedagogia devem encontrar um lugar de destaque no crescimento e desenvolvimento de cada ser humano e que o marcam para sempre.

Hoje em dia, trabalhando com jovens adultos, tento adequar diferentes estratégias de ensino às características de cada turma.

Ao longo de 3 anos fui realizando estágios em diferentes valências e fui tentando perceber qual a minha preferência. Creche? Jardim de infância? Na altura ainda o ATL...Tentava implementar na prática as técnicas pedagógicas aprendidas teoricamente em sala de aula.

Tinha que elaborar *dossiers* de estágio, onde registava diariamente a minha ação (planos de atividades, material necessário, reação e adesão do grupo de crianças, etc...) para, posteriormente, refletir sobre a mesma e, claro está, ser sujeita a avaliação.

Sinto necessidade de fazer aqui um breve “à parte”... Ainda hoje tenho esta ideia de que o curso de Educador de Infância é alvo de pouca consideração pela maioria das pessoas. Ou seja, é um cursinho, em que se aprende a estar com as crianças, a fazer pinturas, cantigas e pouco mais. Na verdade, algumas das minhas colegas tinham esse perfil, isto é, estavam ali porque eventualmente não conseguiriam entrar para uma faculdade “a sério”, nem tirar um curso superior com licenciatura de 5 anos. E ficavam satisfeitas com nota 10. Passar era o suficiente. Mas, para quem tira o curso por vocação e tem noção da responsabilidade e do enriquecimento que é trabalhar com crianças, é um curso sério, cheio de aprendizagens, naturalmente muito diversificadas pois, desde as aulas de música, expressão plástica e corporal à literatura para a infância, pedagogia, psicologia, sociologia e ciências da educação há uma grande, mas necessária, diversidade.

Intercalado com estágios, nas diferentes valências (Creche/ Jardim de Infância/ATL) e no final a elaboração de uma “tese”, relacionada com o grupo de crianças do estágio final (3 meses) sujeita a avaliação por três professores da escola. Era assunto sério, não uma “brincadeira de crianças”, como muitos julgavam. Fim do “à parte”.

As aulas teóricas decorriam sem sobressaltos e as minhas disciplinas preferidas eram pedagogia e psicologia. Também estas eram as minhas professoras de eleição, embora muito distintas uma da outra.

A professora de pedagogia era mais formal, num estilo mais clássico, não só na forma de estar, de vestir, mas também de dar as aulas. Era uma professora com muitos conhecimentos e passava os seus conhecimentos com gosto, com entusiasmo, de forma organizada e metódica e isso foi algo que me cativou. Eu sentia que aprendia nas suas aulas.

Era considerada por muitos a professora mais exigente da escola, e havia algum “medo” das suas avaliações. Escolhi-a para minha orientadora de “tese”, e sabia que me seriam solicitadas muitas leituras, um bom enquadramento teórico e uma ligação à componente prática muito exigente.

Com essa professora penso que reforcei a minha capacidade de organização. Mais do que capacidade, penso que chegava a ser necessidade. Ou seja, a organização prévia do que me proponho fazer é extremamente necessária pois ajuda-me a sentir maior segurança. Era assim com as crianças mais novas, principalmente no início da minha atividade profissional, e continua a ser no presente, com os alunos mais velhos e por vezes mais imprevisíveis.

A professora de psicologia era muito diferente. Tinha uma aparência muito informal e descontraída (costumávamos dizer que parecia uma cartomante). As suas aulas eram muito cativantes, mas mais desorganizadas, com esquemas e folhas desordenadas que nos ia entregando, escritas à mão. Líamos textos e tínhamos que conversar e debater sobre eles. Tínhamos testes bastante variados e fora do comum, como poesias para comentar à luz da matéria dada, por exemplo.

O primeiro contacto com Freud foi algo marcante na minha vida. A sua teoria da sexualidade infantil era algo de constrangedor, mas o entusiasmo e naturalidade com que esta professora dava as aulas era perfeitamente contagiante.

Foi neste contexto que desenvolvi um gosto mais específico pela psicologia. Parecia-me uma disciplina fascinante e abrangente.

Com esta professora aprendi que a espontaneidade pode ser extremamente cativante, que a relação com os alunos pode ser mais informal, mais próxima, mais pessoal, mantendo o respeito e a “distância” necessárias. E cada vez me parece mais pertinente esta abordagem com ênfase na empatia e no fortalecimento de laços entre os agentes envolvidos na relação. Ainda mais com alunos mais velhos, ou mesmo adultos, em que a proximidade e a naturalidade das relações os aproximam das aulas, dos professores, ou até da escola de onde “fugiram” em tempos. Como nos diz Canário (2000), “A educação (...) supõe a atribuição do papel fundamental ao sujeito e à sua experiência” (p. 135).

Como referi anteriormente, no final do curso de educadores foi realizado um estágio com a duração de cerca de três meses, num jardim de infância. Eu fiquei colocada na Escola de Santa Teresa do Menino Jesus, com um grupo de crianças entre os 3 e os 4 anos. Era um grupo pequeno com cerca de 14 crianças, na sua maioria rapazes.

O motivo pelo qual faço referência ao meu local de estágio nesta narrativa, prende-se com a importância que teve para mim. Não só a situação de estágio em si, ou seja, a forma como as atividades foram correndo, mas também as pessoas e o ambiente que se vivia nesta escola, onde mais tarde inscrevi os meus filhos.

Profissionalmente falando, neste estágio aprendi literalmente acerca da importância da organização prévia das atividades.

Nessa altura não era obrigatória a existência de auxiliar nas salas de pré escolar e, uma vez que o grupo era pequeno, também não se fazia sentir essa necessidade. Mas, a questão da organização era então decisiva para o sucesso das atividades e vivência em grupo, pois as crianças não podem esperar demasiado tempo, nem ser deixadas sozinhas na sala, para ir buscar tintas ou o papel, ou qualquer material necessário à realização de uma atividade.

Assim sendo, aprendi com a “minha” educadora a planificar as semanas antecipadamente, para também antecipadamente organizar o material necessário para a concretização das atividades.

A observação sempre foi uma estratégia utilizada por mim para realizar aprendizagens e superar dificuldades. Não só pelo facto de ser bastante “observadora”, mas também pelo facto de ser algo tímida ou envergonhada, nesta idade. Assim sendo, tinha alguma vergonha de fazer muitas perguntas. Como tal a observação que realizava da atuação da minha educadora era útil, verdadeiramente enriquecedora, facilitando a minha aquisição de saberes e competências.

Antes de terminar o meu dia de estágio, deixava tudo preparado para o dia seguinte e, desta forma sentia-me mais confiante quando lançava as atividades, pois a adesão do grupo a algo proposto por nós é um elemento muito importante em situação de estágio. O entusiasmo das crianças, a participação e o interesse dizem muito acerca da adequação das tarefas propostas. Mas não só...esta organização prévia é útil em qualquer circunstância, como um atraso, ou qualquer imprevisto e, não menos importante, o dia de visita da orientadora de estágio!

Esta necessidade de deixar tudo organizado foi extremamente útil quando comecei a trabalhar, pois também não tinha auxiliar de educação e os grupos de criança iam sendo cada vez maiores. Ainda hoje, embora com outra flexibilidade e maturidade, tento organizar as aulas e atividades a propor aos alunos com alguma antecedência. Bem como me organizo de forma a atribuir as notas, isto é, entregar os testes, na aula seguinte à sua realização... (sempre detestei esperar semanas para saber o resultado de um teste). Segundo Cavaco (2002), a transformação de um trabalhador em início de carreira em técnico experiente deve-se ao processo de formação experiencial.

Outra situação vivida nesta escola que não tinha acontecido nos estágios anteriores, foi o trabalho em equipa.

As duas educadoras tinham uma excelente relação profissional (e pessoal). E penso que faz sentido contar aqui um pouco dessa história. Ambas as educadoras, bem como uma professora do 1º ciclo, tinham sido alunas do colégio e, juntas, tinham-no comprado há relativamente pouco tempo. Apesar de não serem as três da mesma idade, nem tinham sido da mesma turma, a sua relação com o colégio mantinha-se uma vez que trabalhavam lá. Este projeto tinha, e tem ainda hoje, um grande significado para as três o que se torna contagiante para quem lá passa.

E foi isso que aconteceu. O trabalho em equipa era muito gratificante pois permitia a troca de ideias e a colaboração num projeto comum. As crianças das duas salas de jardim de infância, bem como as do 1º ciclo, tinham uma relação muito próxima e familiar, tal como os adultos. Era visível que, a relação entre os adultos contagiava o relacionamento entre as crianças.

A quarta feira era o dia de reunião semanal para planear a semana seguinte. Essas reuniões começaram por ser um pouco formais, mas ajudaram a que nos tornássemos mais próximas. Confirmando-se que “a escola(...) é, ao mesmo tempo, o lugar fundamental de socialização profissional dos professores, onde eles aprendem a profissão” (Ingvarson, 1990, citado por Canário, p. 138).

Este estágio delineou as minhas preferências quando quis escolher a escola para os meus filhos. Acredito que nos primeiros anos de escolaridade as crianças devem ter um ensino mais personalizado e familiar, que lhes proporcione as estruturas para mais tarde se adaptarem em ambientes de maior dimensão do ponto de vista físico e humano. Nesta escola a relação entre ensino, disciplina e afetividade é muito equilibrada e tenho para mim que isso é fundamental para uma escolaridade com sucesso. Foi o que tentei proporcionar aos meus filhos.

Terminado o curso, o primeiro emprego. Num colégio, privado, católico, para substituir por um ano, uma educadora em baixa por acidente.

Tomei conhecimento que o colégio procurava uma educadora, através de uma colega de curso a quem tinha sido feito o convite para ocupar este lugar. Na altura recusou, pois tinha conseguido uma colocação fixa e como tal uma substituição não era do seu interesse. Telefonou-me a perguntar se eu estava interessada e para saber se podia dar o meu contacto à diretora, a Irmã Cecília D'Orey. Estávamos ainda a terminar a tese e eu nem queria pensar muito no assunto.

A entrevista foi ainda em julho e a Irmã Cecília disse-me logo que contava comigo para setembro. Mostrou-me o colégio, a sala onde iria ficar e foi falando sobre as colegas com que eu iria trabalhar diretamente.

Parecia ainda algo irreal, tinha acabado o curso e sem procurar, tinha arranjado o meu primeiro emprego. Estava um pouco assustada por ir trabalhar num colégio de freiras (nunca consegui perceber porquê), e como tal, o facto de ser uma substituição até era vantajoso. Nessa altura ainda nos podíamos dar ao luxo de pensar que encontrar emprego seria fácil. Eu nunca fui pessimista, mais do que otimista, penso que sou sonhadora e como tal nem me preocupava com o facto de ser apenas por um ano. Pelo contrário...se algo corresse mal, se não gostasse, o "sacrifício" teria um fim definido à partida.

2.1. O Colégio- 1ª experiência como profissional

Em setembro comecei. Conheci as minhas colegas e uma delas, a Isabel, tinha terminado o curso na mesma escola que eu, no ano anterior. O colégio lecionava até ao 9º ano e a Isabel foi um enorme suporte e elemento de ligação com o resto da equipa. Até hoje somos amigas, madrinhas de casamento e confidentes. Os laços que estabelecemos enquanto trabalhámos juntas, nunca se quebraram.

O meu primeiro grupo era composto por 14/15 crianças de 4 anos. Estávamos numa sala provisória pois estava a ser construído um bloco novo de salas de aula para onde iríamos depois. O primeiro contacto foi com os pais, na primeira reunião de

encarregados de educação do ano letivo. Eu estava um pouco ansiosa, nervosa e os pais (ou melhor as mães) também pois não me conheciam e eu era muito novinha. Tinha 21 anos acabados de fazer e um “ar de miúda”. A educadora a quem eu substituí já lá trabalhava há alguns anos, era mais velha, já era mãe e todos os pais a conheciam...

Quando me vi sozinha com estas crianças, não foi assustador. Na verdade sentia-me muito segura pois o meu estágio final tinha sido realizado com crianças de 3/4 anos e tinha corrido muito bem. Mas...era outra responsabilidade! De facto, crescemos como profissionais quando começamos a trabalhar, no direto, no confronto com as primeiras contrariedades e desafios. Só com a experiência, instrumento de sobrevivência e ação se adquirem os saberes e as competências necessárias para a evolução e aperfeiçoamento como profissionais (Cavaco, 2002).

Comecei por fazer tal e qual como fazia em estágio, ou seja, programar com antecedência, organizar os materiais no dia anterior, ter os planeamentos em dia, e aproveitar ao máximo o tempo para estabelecer relação com as “minhas” crianças. Rapidamente comecei a adorar o colégio. Eu respirava colégio quando ia para casa, adorava a relação que se vivia, tão saudável e ao mesmo tempo profissional. Adorava a minha diretora, a minha amiga Isabel e, claro está, não me queria ir embora no final do ano letivo. Isto de ser uma substituição já não era vantajoso!

Entretanto, a educadora a quem eu substituí regressou, ocupando temporariamente o lugar de dinamizadora da biblioteca infantil. Como tal, no ano letivo seguinte, as salas de pré escolar seriam ocupadas por ela – Ana Rita, a Isabel e por outra educadora, a Cristina, que estava no 2º ano do curso de educação de infância em regime pós laboral. Só era possível frequentar o curso em regime pós laboral estando a trabalhar com crianças, à frente de uma sala, com orientação pedagógica de alguém da escola de educadores e do próprio colégio. E, o colégio tinha assumido o compromisso de a ter empregada até ao final do curso.

Mais ou menos por altura da Páscoa a Irmã Cecília chamou-me para me dizer que tinha pedido à Ana Rita que ficasse na biblioteca por mais um ano letivo, até ao final do curso da Cristina. Desta forma seria possível que eu integrasse a equipa de educadoras do colégio quando esta terminasse a sua formação.

A Ana Rita aceitou prolongar a sua estadia na biblioteca por mais um ano e eu soube que iria continuar no ano letivo seguinte e seguinte, e... Não cabia em mim de felicidade.

Com este grupo de crianças e pais, ficou uma relação especial. Depois vieram alguns irmãos, e quando deixaram o colégio, no 9º ano, foi uma despedida muito emocionante.

Acabei por ficar 14 anos e foi uma nova aprendizagem, aliás um percurso cheio de aprendizagens. Cresci, casei, fiz o curso de psicologia em regime pós laboral e fui mãe enquanto lá estava. Sempre acompanhada e apoiada pela pessoa mais extraordinária que conheci na altura - a minha diretora.

Freira. Educadora de formação, moderna e atualizada, como muitas leigas não eram. Tinha uma visão alargada e não tinha medo de avançar para projetos novos, mesmo que sujeita a desaprovação das suas "irmãs". Desafiava a Ordem se necessário. Era uma lutadora. Lutava pelos seus ideais, pelos ideais do colégio e ensinou-nos isso mesmo.

Ensinou-nos a ser sonhadoras e cumpridoras. A elaborar e concretizar projetos de forma eficaz e realista. A não ter medo dos obstáculos e não desistir antes mesmo de estes surgirem. Até a sermos um pouquinho "irresponsáveis"... pois algumas decisões tinham que ser tomadas antes das aprovações chegarem. Tínhamos que arriscar. Desta forma, sentíamos o projeto do colégio. Era também o nosso projeto e isso era fundamental. Eu cresci com o colégio e o colégio cresceu com ela.

Quando deixou a direção do colégio (por ordem da Ordem) eu ia iniciar o último ano de psicologia e como tal, necessitava de disponibilizar duas ou três tardes por semana para realizar o estágio numa escola pública. Antes de sair garantiu que essas tardes me fossem disponibilizadas para que eu não ficasse prejudicada. Ainda hoje mantemos contacto.

Estava no segundo ano de trabalho como educadora, quando terminei um longo namoro. Foi uma altura difícil, de grandes mudanças. Foi altura de me olhar de outra forma e de abandonar ou refazer o meu projeto de vida. Foi então que decidi, juntamente com a minha amiga e colega Isabel, ir novamente estudar. Não sei porquê sentia-me impelida a ler livros que não tinha terminado durante o curso, de aprender mais... Talvez fosse necessidade de ocupar o tempo e a cabeça com algo mais útil.

A nossa intenção era fazer uma formação em "Gestão Escolar".

E gestão escolar porquê? Penso que muitas educadoras pensam em abrir o seu próprio jardim de infância, ou creche, ou seja, a sua própria escola. Juntas tínhamos esse plano. Éramos colegas, mas também amigas, tínhamos formas de funcionar

semelhantes que se complementavam. Esta formação poderia ajudar-nos a concretizar esse sonho.

Concorremos e fomos aceites num curso que não chegou a obter reconhecimento do Ministério da Educação e como tal desistimos ainda antes de o iniciar. Foi nesta etapa que surgiu a hipótese de psicologia.

Ao conversar com o meu pai, este sugeriu que tirasse um "curso a sério, por que não psicologia"? Respondi-lhe que eram cinco anos de licenciatura ao que retorquiu "e tens pressa?". De facto, não havia pressa nenhuma, apenas alguma indecisão, receio de não ser capaz. Nem sabia se era isso que pretendia, tirar outro curso, neste caso, uma licenciatura. Mas decidi-me a concorrer, juntamente com a minha amiga Isabel.

Concorremos através de uma candidatura especial, por já sermos possuidoras de um curso superior, não sendo necessária a realização de um exame escrito. No entanto, as vagas atribuídas para estes casos eram muito diminutas. Depois de reunir toda a informação e papelada necessária, apenas eu fui aceite. Surgem novas dúvidas. Seguiria sem a minha amiga? Seria capaz?

Quando penso em momentos charneira este foi, sem dúvida alguma, um deles. Esta decisão foi muito importante e mostrou-me uma faceta desconhecida de mim própria. Iniciar uma licenciatura de 5 anos, em regime pós laboral, paga por mim... tudo dependente de mim. Apesar de ainda viver em casa dos pais, parece que foi nessa altura que me considerei uma adulta pois, de alguma forma, também me sustentava.

3. Percurso na Psicologia

No Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) tudo foi diferente da escola de educadores. Digamos que era uma faculdade mais "a sério". Tinha aulas das 18h00 às 22h00 todos os dias da semana. Foram anos de novas aprendizagens e de transferência de aprendizagens, pois os conhecimentos adquiridos na formação de educadores foram transferidos para novas situações, fortalecendo e consolidando a formação adquirida anteriormente.

Os alunos do curso pós laboral tinham características naturalmente diferentes dos alunos do regime diurno. Mais velhos, trabalhadores estudantes, alguns a fazer o 2º curso, tínhamos responsabilidades que nos faziam ponderar as nossas escolhas de forma mais responsável do que os alunos mais novos e até mesmo de nós próprios, quando mais novos. Daí o nosso espanto, e até ofensa, quando um professor de psicologia, na aula de apresentação, adiantou desde logo que não conseguiríamos fazer o curso nos 5 anos previstos. Foi um choque!

Desta forma, foram 5 anos em que decidi apostar e realizar as disciplinas logo na primeira tentativa, neste caso as “frequências”, evitando os exames. E assim foi. Juntamente com um grupo de colegas, na maior parte educadoras, com quem trabalhava em grupo e, por vezes, estudava, fizemos o curso de psicologia vertente educacional, nos 5 anos previstos para a licenciatura. Pode-se dizer que esse professor teve uma excelente influência no nosso sucesso.

No ISPA, o professor de Psicopedagogia Especial foi de particular importância. Mais uma vez percebi como a empatia gera aproximação entre professores e alunos. Para além disso, foi o primeiro contacto com toda a matéria relativa ao ensino de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), suas dificuldades e obstáculos, frequentes adaptações curriculares, avanços e recuos, sucessos, insucessos e frustrações. Foi o contacto com a perspectiva dos pais, algo que suscitou em mim muito interesse e reflexão. Como seria duro ter um filho com dificuldades de aprendizagem e até com deficiências mais limitativas e sentir que a Escola não tem capacidade de resposta às suas necessidades!

Foi também a primeira vez que ouvi falar em inclusão. Inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Todas as adaptações do ponto de vista físico e pedagógico que as escolas deveriam ter para receber estas crianças e para que os seus pais se sintam descansados durante o dia de trabalho.

A minha postura como educadora mudou bastante com a licenciatura em psicologia. Onde senti maior diferença foi no contacto com os pais, na gestão de conflitos e resolução de problemas ligados à “indisciplina” em sala e na forma como “olhava” para os alunos que apresentavam maiores dificuldades.

Apesar de ter aprendido na escola de educadores que “cada criança tem o seu ritmo” e que o devemos respeitar, foi com o curso de psicologia que obtive as ferramentas necessárias para tentar perceber o motivo pelo qual uma criança pode ter um ritmo acentuadamente mais lento do que o grupo. Observar e registar para além de olhar. Escutar para além de ouvir. Apoiar e organizar tarefas com intencionalidade e encaminhar sempre que necessário para profissionais especializados.

Neste processo, o contacto com os pais é de extrema importância e delicadeza e também aí, senti maior segurança e capacidade de me explicar com lógica, sem alarmismos. Mas aqui houve outra interferência.

Interferência de um momento charneira da maior importância para a minha vida profissional e pessoal, naturalmente. A maternidade. Fui mãe pouco depois de ter defendido a minha monografia de final de curso no ISPA.

Ser mãe mudou a minha atitude como educadora. Sem qualquer hesitação posso dizer que melhorei profissionalmente. Melhorou a compreensão com os pais e suas vidas atarefadas, com os recados não lidos, com as fotografias esquecidas para o dia do pai e da mãe, com os fatos para a festa de natal não entregues, e podia continuar... Rapidamente percebi (e pus em pratica) um dos ensinamentos mais preciosos que recebi na formação em psicologia, ou seja, que a Escola só contacta os pais para falar mal dos seus filhos. Ou para pedir. Tentei contrariar essa tendência e sempre que se adequava, ligava aos pais, escrevia um recado, convidava-os a vir à sala (o que era menos frequente devido aos horários de trabalho) para lhes contar algo de bom, uma conquista, qualquer coisa que fizesse diferença positiva na rotina de uma família.

Hoje, com três filhos entre os 9 e os 14 anos, sinto esta triste verdade, pois várias vezes sou chamada para me serem relatados factos e ocorrências negativas acerca dos meus filhos e raramente, mas mesmo muito raramente sou convocada para obter boas notícias. Não que estas não me sejam referidas, mas sempre num registo informal ou ocasional.

Outro momento charneira foi a saída do colégio, deixar o exercício da função de educadora de infância, para exercer a atividade de psicóloga. Este momento teve, como os outros, a mão de alguém. De dois alguém.

Uma foi a Técnica de Educação Especial e Reabilitação (TEESR) que acompanhava uma das “minhas” crianças que tinha um atraso de desenvolvimento. Outra foi a diretora da creche/jardim de infância Tutor Time, projeto pioneiro em Portugal.

Deixar o colégio implicava trocar a estabilidade e segurança da zona de conforto, pelo incerto, o recente, a dúvida. Deixar 14 anos na educação de infância para iniciar carreira na psicologia. Estabelecer novas relações profissionais numa área em que ainda não tinha experiência. Trabalhar maioritariamente com crianças em idade escolar em detrimento do pré escolar. Muitos desafios, vontade de soltar amarras e, simultaneamente, receio.

Ambos os projetos estavam na fase inicial. Fui fazer parte de duas equipas que abraçavam um projeto novo o que só por si trazia um ambiente de coesão e muito empenho.

Foi um grande desafio mas também uma grande sorte pois do ponto de vista financeiro deixar o colégio implicava ser aceite nos dois projetos simultaneamente.

A TEESR convidou-me para integrar uma equipa multidisciplinar que ia iniciar uma Fundação de cariz não lucrativo de apoio a crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem. Apesar de ser essencialmente direcionado para esta população, também dava consultas de psicologia clínica a adultos. A equipa era formada por técnicos de educação especial e reabilitação, terapeuta da fala, psicólogos clínicos e por mim, psicóloga educacional. Parte da equipa já trabalhava junta noutra instituição.

Já a diretora da Tutor Time obteve o meu contacto através de uma amiga. Pura coincidência.

Quando me contactou, falou-me brevemente do projeto, mas era numa educadora (possivelmente para conciliar a coordenação pedagógica) que estava interessada. O nosso diálogo foi relativamente breve pois eu não estava verdadeiramente interessada. Tinha decidido que sairia do colégio onde trabalhava para entrar no ramo da psicologia. Mas independentemente disso, combinámos uma entrevista para uns dias depois. Nessa altura tive oportunidade de perceber este projeto e todas as inovações que apresentava. A Teresa (diretora) e eu estabelecemos uma empatia que despertou em mim a vontade de avançar nesta aventura.

Expliquei-lhe os meus objetivos, que estava a programar deixar o colégio porque queria começar a trabalhar como psicóloga educacional e, uma vez que a Teresa tinha nos seus planos uma psicóloga para a escola, essa ideia não seria de abandonar. No entanto, não podia assegurar que, num ano de lançamento, teria condições, ou seja crianças suficientes, que justificassem e assegurassem essa despesa. Ficou então combinado que entraríamos em contacto mais tarde, porque também eu teria que garantir outra fonte de rendimento para além desta função. Com referi anteriormente, deixar o colégio implicava ser aceite nos dois projetos simultaneamente.

E, em julho tudo ficou definido. A minha colaboração com a Fundação Renascer e com a Tutor Time, neste caso num regime, inicialmente, semanal.

Em setembro, novos desafios iriam surgir e nessas férias fiz o primeiro balanço da minha vida profissional, tornei as minhas experiências objeto de reflexão, tentando retirar contributos para a fase seguinte.

Verifiquei que em quase todas as mudanças de vida com que me tinha deparado, tinha sentido medo, insegurança, fragilidade, mas que tudo tinha corrido bem, que

em várias situações tinha colocado as aprendizagens anteriores ao serviço de novos desafios e que a própria intuição tinha sido relativamente certa.

Relembrei que sempre me tinha sentido apoiada por profissionais mais experientes e que a sua experiência tido sido alvo de observação, imitação e adaptação à minha própria forma de trabalhar. Essa reflexão trouxe-me paz, auto confiança e desejo de recomeçar, abraçando tais desafios.

A rutura e continuidade são dois elementos fundamentais no percurso de vida profissional, pois para dar continuidade a um determinado projeto é por vezes necessário romper com projetos ou situações anteriores.

Foi o que aconteceu ao deixar o colégio. Para dar continuidade ao meu projeto de psicóloga, foi necessário fazer uma rutura no percurso de educadora. E os conhecimentos adquiridos anteriormente foram reutilizados num processo de transferência de grande utilidade, o que reflete o significado dessas aprendizagens.

3.1. A Fundação Renascer

O facto de trabalhar numa equipa multidisciplinar permitiu-me realizar aprendizagens muito variadas. Para além do contacto informal que estabelecíamos ao longo da semana, a equipa reunia uma vez por semana para distribuir casos, aferir acerca dos pacientes que se encontravam em avaliação, para trocar informações e discussão de casos. Nesta matéria é de extrema importância a troca de experiências, saberes e conhecimentos, entre os diferentes técnicos, ainda mais quando pode haver mais do que um a acompanhar a mesma criança.

Pode-se perceber como foi importante esta experiência. Por me permitir obter um panorama mais completo acerca das crianças ou adolescentes com quem trabalhava. Por me possibilitar a aquisição de novos conhecimentos noutras áreas que não a minha e transferi-los para minha prática, no meu contacto com os pacientes mas também com os pais e professores.

Foi a primeira vez que realizei uma “primeira consulta”, chamada Anamnese. Nesta consulta, realizada com os pais, reunimos toda a informação pertinente acerca da criança que vai ser avaliada. Desde os detalhes relacionados com a gravidez e o parto, como às questões típicas do desenvolvimento infantil e, naturalmente, o motivo pelo qual os pais nos procuram. O que os preocupa?

Na “minha” primeira consulta estava nervosa. Exatamente por ser uma consulta em que os pais expõem a sua vida, não é habitual haver assistentes. Como tal nunca tinha estado presente em consultas desta natureza com a possibilidade de observar e

memorizar determinados detalhes. Provavelmente se me tivesse formado em psicologia clínica teria experimentado essa situação em estágio, mas não era o meu caso.

Assim sendo, para além do “formulário” que servia de guião, tive que confiar na minha intuição, na minha experiência de mãe, nos contactos realizados com pais enquanto educadora, mobilizar experiências anteriores, para conduzir a consulta da forma mais natural e espontânea possível, pois não queria correr o risco de parecer uma entrevista formal e distante. O ideal nesta situação, é criar um ambiente que proporcione uma conversa fluida para que os pais se sintam confiantes e descontraídos.

Foi a primeira vez que realizei avaliações cognitivas, de desenvolvimento, de orientação vocacional, despiste de dislexia, entre outras. Ou seja, que pus em prática alguns conhecimentos adquiridos no ISPA, mas que ainda não tinha tido oportunidade (ou necessidade) de experimentar.

Foi a primeira vez que tive a responsabilidade de intervir diretamente na recuperação académica de uma criança com tudo o que isso implica. Isto é, recuperar também a sua auto estima, a sua auto imagem. Contribuir para relações familiares e escolares mais harmoniosas. Foi muito enriquecedor.

Ao longo deste percurso pude contar com a ajuda das minhas colegas, todas elas mais experientes e, antes de me serem dados casos para avaliar, pude observar algumas avaliações realizadas por elas.

Nem todos os momentos de avaliação possibilitam a presenças de outros profissionais, pois corre-se o risco de interferir nos resultados. Os momentos em que foi possível observar permitiram captar informações junto de pessoas com mais experiência sendo fundamental na aquisição de saberes, nos três níveis de saberes: o saber (relacionado com os conhecimentos), o saber fazer (relacionado com as capacidades) e o saber ser (relacionado com as atitudes) (Cavaco, 2002).

Naqueles em que não era possível, conversámos, eram-me dadas instruções e eu treinava para me familiarizar com os materiais. E assim, num processo de tentativa e erro, sem risco de prejudicar alguma criança, pude aperfeiçoar as minhas competências na aplicação de instrumentos de avaliação.

Também na elaboração dos primeiros relatórios contei com a ajuda das minhas colegas, principalmente da minha diretora, solicitando que lesse e me ajudasse a melhorá-lo do ponto de vista da linguagem técnica.

Ainda surgiram algumas situações em que era necessário avaliar crianças com dificuldades económicas e, com a aprovação dos pais, eu aplicava as provas gratuitamente. Era útil para ambos os lados e através do treino das aquisições foi então possível aperfeiçoar e preservar estes saberes (Cavaco, 2002).

O meu contacto com as crianças foi facilitado pela experiência de educadora e reforçado pela sensibilidade da maternidade. As crianças vinham, na maior parte dos casos, emocionalmente e academicamente fragilizadas, sendo importante o estabelecimento de empatia logo nas primeiras sessões.

Ao fim de 5 anos a Fundação alterou alguns dos seus serviços e adotou outros critérios de seleção para a sua equipa de trabalho, pretendendo colaborar apenas com técnicos em regime de exclusividade. Essa situação era, para a maior parte da equipa, inoportuna uma vez que colaboravam com outras instituições e financeiramente não era compensador. Desta forma, acabámos por seguir diferentes caminhos e a Fundação continuou a sua missão com técnicos novos.

Nessa altura fiquei apenas a trabalhar na Tutor Time mantendo o acompanhamento a alguns dos pacientes com quem trabalhava na Fundação, deslocando-me à escola ou a casa dos mesmos.

Mas a crise económica da atualidade já se fazia sentir, o que fez com que alguns pais desistissem do acompanhamento dos seus filhos e eu fui ficando cada vez com menos crianças para acompanhar.

3.2. A Tutor Time

No que diz respeito à Tutor Time a minha colaboração mantém-se desde o projeto inicial até à atualidade, sendo agora bissemanal. Aqui o trabalho é de “encher as medidas”. Mas passo a explicar.

A Tutor Time é a maior empresa de *franchising* de prestação de cuidados e educação de infância do mundo. Foi fundada em 1990, sendo Portugal o primeiro país da Europa em que foi representada. O primeiro centro abriu em Setembro de 2005 no Parque das Nações, em Lisboa. É uma creche/jardim de infância de excelência, com rigorosos critérios de qualidade, tanto do ponto de vista físico (instalações) como do ponto de vista humano e pedagógico.

As instalações são construídas de raiz e bem equipadas, são desenhadas para estimular as capacidades de aprendizagem e a sociabilização das crianças. Tem salas específicas para cada etapa do desenvolvimento infantil, zonas de recreio

diferenciadas, espaços personalizados e uma cidade em miniatura onde o jogo simbólico atinge o seu maior potencial.

Para além do currículo e metodologias elaboradas com rigor, também as questões de segurança foram pensadas para que os pais, ou qualquer adulto autorizado, possam entrar na escola e deslocar-se sem ser necessariamente anunciado. O número de crianças por sala é inferior ao estabelecido por lei e praticado pela maior parte das instituições, aumentando progressivamente em função das idades. Também o horário de funcionamento e os dias de encerramento foram pensados para dar resposta aos pais num mercado de trabalho cada vez mais exigente, para que possam deixar os seus filhos e sentir-se em segurança, física e pedagogicamente falando.

Aqui é possível concretizar aquilo que acreditamos ser o melhor para o desenvolvimento das crianças. Pensar e adequar a ação às características específicas de cada idade, dar-lhes progressivamente resposta e esperar calmamente que atinjam os seus objetivos. Tudo isto sem o *stress* dos *rankings*.

Na Tutor Time a minha função é de colaborar com a diretora, educadoras e pais, na árdua tarefa de proporcionar um desenvolvimento saudável, do ponto de vista emocional, e feliz às crianças que o frequentam.

Desta forma, as educadoras solicitam a minha ajuda na observação de algumas crianças e acompanhamento na realização de atividades das mesmas, quando estas por algum motivo não conseguem acompanhar o natural percurso das aprendizagens, ou evidenciam dificuldades de comportamento, socialização/estabelecimento de relações pessoais, entre outros.

Estou nas salas, onde posso interagir com as crianças, individualmente ou em grupo, mas também observar de forma mais passiva e tentar aferir acerca de alguns comportamentos. Organizamos estratégias que nos permitem ajudar as crianças a ultrapassar desafios e dificuldades. Juntamente com os pais delineamos objetivos a atingir para um desenvolvimento mais ajustado dos seus filhos.

Quando necessário, encaminhamos para avaliação externa, pois nem todas as questões podem ser resolvidas entre nós e existem algumas situações em que é necessário o parecer de um especialista.

O facto de ter trabalhado com crianças e de me ter formado em educação de infância facilita a relação com as educadoras. A sua ação, as atividades, a dinâmica, as dúvidas, são situações familiares. Consigo compreender quando há algo que as intriga, mas que não sabem explicar exatamente o quê. Quando necessitam de conselhos sobre a forma como abordar os pais perante aspetos mais sensíveis. É mais

uma situação em que as transferências de aprendizagem são evidentes, E, neste caso, também funcionam no sentido oposto. Ou seja, o facto de estar a trabalhar com educadoras com uma formação mais recente do que a minha, permite-me o privilégio de contactar com algumas inovações no campo da educação de infância, existindo assim a possibilidade de uma “aprendizagem recíproca e interativa” (Canário, 2000).

O mesmo no que se refere aos pais. O contacto com os pais, quando estes solicitam minha ajuda, é facilitado pelo facto de ter sido educadora e pelo facto de ser mãe. E, por experiência própria posso afirmar que, em várias situações, principalmente as mais problemáticas, o facto de ser mãe e de eventualmente abordar em conversa com os pais alguns exemplos da minha experiência pessoal, ajudaram a “quebrar o gelo”, a transpor a barreira que por vezes colocam pelo facto de estar a falar com uma psicóloga. Os mecanismos de defesa que utilizam numa fase inicial da conversa.

Isso é algo que, apesar de tantos anos passados, ainda se sente presente em algumas pessoas. A representação do psicólogo como um profissional a quem se recorre apenas em último recurso, quando existe algo de “anormal” ou de patológico. Essa representação tem sido atenuada com o passar dos anos, mas, em pleno século XXI, neste caso num ambiente de classe média alta/alta, ainda existem casais com uma grande resistência em falar com o psicólogo da escola dos filhos.

Mas, outros há que, quebrado o primeiro impacto, marcam para falar comigo e expor todas as suas dúvidas no que diz respeito à educação dos seus filhos. Para as mais variadas situações, desde as rotinas/regras da hora do sono, à alimentação, às birras, a aproximação do nascimento de um irmão, e até em situações de morte de um familiar próximo, no sentido de saberem como abordar a questão da forma mais adequada e menos traumatizante.

O trabalho na Tutor Time foi facilitado pelo facto de ter exercido a profissão de educadora de infância, e paralelamente ter estado na Fundação, onde realizava “consultas” individuais com pais e crianças. Mas, nas situações em que me sentia (ou sinto) mais desconfortável, conto com o apoio incondicional da minha diretora – Teresa - que me tranquiliza e elucida em relação às minhas dúvidas. Acima de tudo faz-me acreditar no meu potencial e mostra-me como posso confiar em mim própria, na minha intuição de profissional e de mãe, para seguir em frente.

A Teresa transformou-se num pilar da minha vida profissional e pessoal. É uma pessoa por quem nutro uma enorme admiração pois o seu percurso foi de grande persistência e profissionalismo. Sendo engenheira de formação inicial e tendo experimentado

diversos papéis de liderança num mundo de “homens”, ninguém diria que não esteve toda a sua vida ligada ao ramo da educação.

O projeto Tutor Time surge com a maternidade em idade tardia (no que respeita à estatística), ou seja, ao procurar creche para a filha mais velha. Depara-se nessa altura com a falta de variedade e qualidade perante tudo o que tinha lido e pesquisado. Numa feira de *Franchising* tem contacto com a Tutor Time Internacional e inicia-se o processo de introdução do conceito em Portugal. Não a tempo de responder às suas necessidades de mãe trabalhadora, mas com o intuito de responder, com a maior qualidade possível, a outros pais trabalhadores e exigentes com a qualidade no ensino pré escolar.

No início das duas manhãs semanais em que lá estou, dirijo-me ao seu gabinete para me indicar as salas para onde devo ir, ou que educadoras solicitaram a minhas presença. Põe-me a par dos acontecimentos ocorridos na minha ausência, no que diz respeito a pais, crianças e da própria instituição. Isto porque os pais recorrem à Teresa para muitas situações da vida dos seus filhos, e a Teresa, quando considera pertinente, encaminha para mim.

Assim, na Tutor Time sinto que posso realizar o meu trabalho, conciliando o saber, o saber fazer e o saber ser. Sinto-me totalmente realizada e sinto que o meu trabalho é reconhecido e valorizado, pela minha diretora e pela maior parte das educadoras.

E foi através da Tutor Time, por sugestão da minha diretora Teresa, que surge a última etapa (até à data) da minha vida profissional. Dar aulas numa escola profissional.

Tudo começou quando, há cerca de dois anos, comentei com a Teresa a minha preocupação com o meu reduzido horário de trabalho. Na altura, apenas colaborava com a Tutor Time, tinha algumas crianças em acompanhamento particular, mas duas destas tinham terminado o apoio. Estávamos a pensar em possibilidades de emprego e eu já tinha enviado currículos para algumas escolas mas, naturalmente, não recebia resposta absolutamente nenhuma.

A dada altura a Teresa pergunta-me se eu gostaria de dar aulas, ao que eu respondo que nem me imaginava em tal situação. Para além disso é necessário ir a concurso, para o ensino universitário não tinha habilitações, e portanto não via qualquer possibilidade de tal acontecer.

A Teresa lembrou-se então do ensino profissional, mais particularmente da escola, de onde a Tutor Time recebe estagiárias do Curso Técnico de Apoio à Infância. Ofereceu-se para enviar o meu *curriculum* para a pessoa com quem costumava tratar dos assuntos referentes às estagiárias. E assim o fez.

O assunto já estava esquecido quando, em julho, já na terceira semana, recebo um telefonema da Escola Profissional Magestil para ser entrevistada. Uma das professoras que lecionava as disciplinas de Psicologia e Área de Integração, ia sair do país. Assim, não só a vaga estava disponível, como havia alguma urgência em preenchê-la, uma vez que estávamos quase a entrar em período de férias.

Fui entrevistada por um membro da direção e pela diretora pedagógica. A entrevista correu bem, e foi-me dito que, dada a urgência da situação, tinham ido buscar apenas os currículos que estavam referenciados, onde estava o meu, via Tutor Time, que era uma instituição de referência para a escola.

Naturalmente que não escondi que não tinha experiência a dar aulas, que era novidade para mim e que até à data de envio do meu *curriculum* nunca tinha equacionado essa hipótese. No entanto, abonava a meu favor o facto de considerar que tinha alguma facilidade de empatia com jovens e que aprendia com alguma facilidade, desde que apoiada nas questões essenciais e iniciais.

Perguntaram-me quanto tempo tinha para disponibilizar à escola, adiantaram o valor hora estabelecido e adiantaram da possibilidade de lecionar a disciplina de Área de Integração, que era totalmente desconhecida para mim. Saí com a sensação de que tinha corrido bem, mas que se surgisse alguém com mais experiência, naturalmente não seria selecionada.

Passados dois dias, no dia do meu aniversário, telefonaram-me a dar duplos parabéns! Foi uma sensação de estranhas emoções. Muito feliz por ter sido escolhida e muito assustada com o que me esperava. Muito assustada mesmo!

Antes de ir de férias, voltei à escola para recolher os programas das disciplinas. Queria naturalmente organizar-me e preparar o máximo de aulas possível, antes do início o ano letivo. Tomei conhecimento das horas que, em princípio iria lecionar e das turmas que me estavam destinadas. Ainda visitei a escola e deparei-me com um avanço tecnológico que desconhecia. Projetores, quadros “inteligentes” e computadores que substituem o quadro de giz e o livro de ponto. Fiquei assustada, mais assustada, pensando que era muita coisa para me adaptar.

Fui tranquilizada pela diretora pedagógica que referiu que toda a equipa tinha recebido formação aquando da instalação dos novos quadros, que era simples e que depois me ensinava a usar, bem como a plataforma da escola, com todas as suas funcionalidades. Senti-me “jurássica”.

Mas estava tão feliz. Feliz, orgulhosa e entusiasmada com o desafio. Agradava-me a ideia de trabalhar com outra faixa etária para além da infância.

4. Percurso como formadora

4.1. A Escola Profissional Magestil

Em setembro, como sempre, teve início o ano letivo. Antes das aulas começarem tive conhecimento que pretendiam que eu lecionasse mais horas do que as previstas inicialmente. Uma vez que tinha disponibilidade aceitei, ficando com um horário de 28 horas semanais e 11 turmas, de diferentes cursos, de 1º e 2º ano.

Juntamente com a Tutor Time, tinha um horário completo e organizado de forma a apoiar os meus filhos, principalmente o mais novo, nas suas tarefas escolares. Tinha um ordenado muito simpático, principalmente para quem estava numa situação de quase desemprego. Enfim, tudo se tinha composto e eu estava muito motivada.

Iria lecionar mais horas da disciplina de Área de Integração, pois das turmas que me tinham sido atribuídas, apenas as do Curso Técnico de Apoio à Infância tinham a disciplina de psicologia nas componentes de formação, no 2º e 3º ano. Tentei preparar o máximo de módulos possível, para ter material adiantado. Tentei familiarizar-me com os conteúdos da disciplina, mas estar frente a frente com os alunos era a verdadeira prova.

As primeiras aulas foram de apresentação, como sempre. No meu caso era essencial que assim fosse, pois era mesmo necessário “quebrar o gelo”, ambientar-me. A maior parte das minhas turmas – sete – eram de 1º ano, como tal, caloiras como eu.

Foi então que me lembrei dos meus professores preferidos. Das questões com as quais eu “embirrava” nos professores menos preferidos e nos professores em geral. Fui buscar recordações ao liceu, à faculdade, ao colégio, aos filmes e aos livros e tentei encontrar-me como professora ou formadora de jovens adultos.

Penso que aprendi a ser formadora por imitação, rejeição e adaptação. Ou seja, tentando imitar os professores de referência positiva e rejeitar os que, ao contrário, eram referências negativas. Por fim, adaptando estas características à minha própria personalidade e transferindo saberes anteriores, adquiridos em diversos contextos de vida e diferentes suportes (os livros que li, os filmes que vi), tentei ser uma formadora.

Rapidamente percebi que a variedade de cursos que me tinha sido atribuída, implicava necessariamente alguma variedade de organização das aulas. Os alunos do curso de moda, em nada se parecem com os de infância, que em nada se parecem com os de fotografia, que em nada se parecem com os de saúde. E esta diversidade foi desafiadora e enriquecedora.

A minha prioridade foi estabelecer relação com os alunos. Ou seja, de acordo com tudo o que eu vivi no meu percurso, os professores são mais ouvidos e respeitados, quando existe uma relação que ultrapassa o ato de ensinar. E, também eu gosto mais de dar aulas a uma turma com a qual consegui estabelecer empatia.

Mas este tipo de relação, não é fácil de criar uma vez que facilmente se ultrapassa a barreira do aceitável para o inaceitável. Os sinais verbais, e principalmente os não verbais, nem sempre são corretamente interpretados e surgem situações de “abuso” de confiança que devem ser desde logo esclarecidas, sob o risco de se perder o controlo e a relação que se pretende estabelecer.

É de suma importância as idades, entre os 16 e os 24, e a situação socioeconómica, dos alunos. Na sua grande maioria vivem em situações de fraca estrutura familiar, de insucessos repetidos, de abandono escolar (agora retomado), de baixa auto estima e de fácil desmotivação.

Encontrei alunos altamente motivados que desistiram nos primeiros trabalhos, nos primeiros testes, no final dos primeiros módulos. Que já não se adaptavam ao facto de ter horas para acordar ou estar sentado 50 minutos numa sala de aula. Que apenas se focavam no final do curso, o que isso lhes podia trazer, mas que o percurso para o alcançar não estava contemplado. E, para agravar, a crise política, social e económica que o país vive fá-los pensar em desemprego a toda a hora. Desemprego para eles e, realidade de alguns, desemprego dos pais.

Mas também encontrei alunos, determinados a alcançar o seu objetivo, determinados a fazer desta etapa um sucesso. E com mais ou menos dificuldades, tem-se esforçado por concretizar esse desafio.

Assim, deparei-me com turmas com quem consegui estabelecer os critérios de relação, disciplina e ensino/formação, mas noutras, principalmente de alunos mais novos, essa relação foi mais difícil de estabelecer, acontecendo apenas com alguns elementos da turma em particular. No entanto, regra geral, posso afirmar que as turmas a quem dei aulas no ano passado, foram progressivamente sendo mais assíduas, participativas e dinâmicas em situação de aula. Aconteceu o que eu acreditava ser o melhor sinal, ou seja a presença dos alunos na aula mesmo não sendo a “matéria” do seu interesse.

Refiro-me principalmente à disciplina de Área de Integração, que é uma disciplina para a qual não estão motivados. “Quando as pessoas não percebem a utilidade de determinado tipo de saber, não apresentam motivação e a aprendizagem dificilmente ocorre” (Cavaco, 2002, p 76). E era isso exatamente que acontecia. A

maioria dos alunos questionava acerca da sua utilidade e, não estando diretamente relacionada com a sua área de interesse, era à partida, a disciplina que colocavam de lado quando o tempo, ou os trabalhos, apertavam.

Mas, é uma disciplina que potencia a relação, o debate, a troca de ideias e a pesquisa, pois é transversal a todos os cursos e tem uma carga horária que permite aulas mais abertas. Por esse motivo, em certas ocasiões os alunos pediam para usar a “hora de integração” para terminar trabalhos de outras disciplinas solicitando a minha opinião ou ajuda na construção dos textos e elaboração de detalhes finais. Desta forma não faltavam à aula conciliando duas tarefas.

Falando com colegas, os coordenadores de curso ou até com a diretora pedagógica, percebi que estas situações estão previstas para as horas de integração e que o currículo desta disciplina é flexível ao ponto de me solicitarem que desenvolvesse com algumas turmas, um trabalho de desenvolvimento pessoal, onde eu pude integrar a psicologia facilmente.

Assim foi decorrendo o ano letivo e as aulas para as quais eu estava menos habilitada, constituíram momentos muito enriquecedores, em que eu própria aprendi novos conteúdos na preparação das aulas, fiz revisões de assuntos abordados anteriormente na escola. E também aprendi com os meus alunos assuntos de moda, fotografia e saúde. Foi um ano rico.

Tive o prazer de fazer parte do júri nos trabalhos da “Semana de Portas Abertas” apresentados pelas turmas de Design de Moda cujo tema era “Eu....nome de um estilista/designer”.

Nestes trabalhos, os alunos incorporavam um estilista, apresentando, na primeira pessoa, a sua vida e criações mais emblemáticas. Foram apresentadas personalidades como Coco Chanel, Dolce Gabanna, Versace, Miguel Vieira, Ana Salazar entre muito outros. No meu papel de júri não me competia, naturalmente, avaliar a correção das informações apresentadas, mas a sua apresentação oral, no que diz respeito à facilidade de comunicação, presença e postura. Este projeto foi vivido pelos alunos com muita intensidade e eu fiquei muito impressionada com a qualidade de algumas apresentações.

Por este motivo, pela troca e reciprocidade, Canário (2002) refere que a escola é um lugar onde alunos e professores aprendem e, neste caso, um lugar onde “a unidade e a globalidade dos processos de aprendizagem (...) se pode materializar de modo mais evidente” (p. 138).

No que diz respeito às aulas de psicologia, esta acabam por ser mais exigentes em termos de conteúdo, mas como é uma área com a qual estou familiarizada, torna-se mais fácil.

No primeiro ano que lecionei psicologia, foi com as turmas de Técnicos de Apoio à Infância. Na sua generalidade são alunas com poucos interesses, com pouca cultura/conhecimentos. Quando falo em cultura, não me refiro necessariamente a cultura geral, ou conhecimentos eruditos. Refiro-me a outras áreas de interesse. Programas de televisão para além da “casa dos segredos”, ou de algo que tenham lido. Relacionam-se muito pouco com os alunos dos outros cursos.

Nesse aspeto são turmas pouco estimulantes. Menos estimulantes que os de moda, de comunicação ou fotografia que por vezes cruzavam conhecimentos e saberes de outras áreas interessando-se por diversos assuntos fora do âmbito escolar.

Por outro lado, é o curso onde há menos desistências e módulos em atraso. São os alunos, neste caso alunas, mais cumpridoras, assíduas e pontuais. Apesar de também serem conversadoras, são atentas e disciplinadas nas aulas. Raramente existem situações de conflito com os professores. São colaboradoras e empenhadas nos seus trabalhos e apresentações.

Como se pode verificar, este curso tem características diferentes dos outros, como seja as turmas serem constituídas por meninas e serem realizados estágios ao longo do ano letivo.

Esta situação potencia vários momentos de aprendizagem em que eu posso unir à psicologia os meus saberes de mãe, os conhecimentos e experiência de educadora de infância sendo o decorrer das aulas muito agradável e enriquecedor. As alunas colocam questões que dizem diretamente respeito às suas práticas e eu posso ilustrar com exemplos muito concretos, as questões mais teóricas.

Tenho que referir que, na minha opinião, o programa da disciplina de psicologia é bastante exigente, tendo em conta a população com que me deparei, e tendo em conta que, na sua maioria, os alunos pretendem colocação como auxiliares de educação, ou noutra qualquer área. Ou seja, pretendem a certificação de 12º ano. São poucas as que desejam prosseguir para o ensino universitário, sendo, nestes casos, o curso de educação de infância o mais pretendido.

Aquilo em que senti mais dificuldade foi em atribuir notas aos trabalhos de grupo. Os testes são fáceis porque quando os elaboramos estabelecemos uma cotação para cada pergunta. Mas, no caso dos trabalhos de grupo, com apresentação oral essa tarefa torna-se mais complicada. Para além do mais, sou apologista que, apesar do

trabalho ser realizado em grupo, as notas não têm que ser iguais para os diferentes elementos do grupo. Sabemos que há sempre elementos que se “penduram” nos colegas, há aqueles que plagiam da internet, há os que apenas se preocupam com a parte estética dos *power points* e depois há os que de facto apreenderam os conteúdos. Por isso, a nota justa nem sempre é fácil de encontrar.

Ainda há que considerar e não prejudicar os alunos que são mais introvertidos e que ficam mais nervosos com a exposição a que estão sujeitos numa apresentação à turma. Deste modo fui mais exigente com os alunos de 2º ano e mais condescendente com os do 1º, principalmente nos primeiros trabalhos.

Findo o primeiro ano o balanço foi positivo. Preparava-me para continuar com as minhas turmas em ambas as disciplinas.

Infelizmente houve um volte face e as turmas tiveram que ser constituídas de forma diferente. Foram-me atribuídas apenas aquelas que têm a disciplina de psicologia nas componentes de formação. Deste modo, deixei de lecionar Área de Integração “perdendo” sete turmas, e “ganhei” duas turmas novas, as do 2º e 3º ano do Curso Técnico de Comunicação - Marketing Relações Públicas e Publicidade, que tinha outra professora no ano anterior.

Resumindo, fiquei com os cursos de Comunicação e Infância e com a disciplina de Psicologia.

Novamente faço referência à diversidade de alunos. Estes alunos também eles têm características muito particulares. São agitados, criativos, gostam de intervir, de colocar questões mais abrangentes. Também o programa da disciplina é bastante menos extenso do que o de Apoio à Infância. Consequentemente a carga horária é menor, principalmente para os alunos do 2º ano, que, por enquanto, apenas têm uma hora semanal, à 6ª feira.

Esta situação não é facilitadora de relação e tem constituído uma enorme dificuldade. Com os alunos do 2º ano, não consegui, até à data, “conhecê-los” e só recentemente me pareceu que, alguns elementos da turma, começavam a gostar das aulas de psicologia.

Para mim, que acredito que grande parte do sucesso nas aprendizagens está intimamente ligado à relação que se estabelece com os alunos, esta foi a maior dificuldade com que me deparei até à data, na Escola Profissional.

Sem grande sucesso, tenho tentado superá-la. Conversei com a diretora de turma dos alunos para tentar perceber como se comportavam nas outras disciplinas, mas as

informações que obtive foram que a turma este ano estava muito parada, “apática”, com muitas faltas e aparentemente desinteressada em todas as disciplinas. Falei com os alunos para perceber que tipo de dinâmica podíamos implementar nas aulas, de forma a torná-las mais agradáveis ou interessantes, mas também não deram sugestões.

Na sua maioria são alunos mais novos que gostam de provocar entropia nas aulas, colocando questões desnecessárias, não relacionadas com os conteúdos a trabalhar. Têm frequentemente uma postura desadequada e de desafio. Não diretamente comigo, mas com conversas paralelas, comentários aos colegas, tentando utilizar os telemóveis, enfim, comportamentos que, na minha opinião, não são ajustados para as suas idades e para a situação em que se encontram, ou seja, em contexto de formação.

Mas isto levar-nos-ia a uma reflexão acerca da forma como a nossa sociedade está a potenciar este tipo de comportamentos nos alunos e nos jovens em geral, reflexão essa que não tem lugar neste trabalho.

O programa deste 2º ano (2º ano do curso mas 1º ano com a disciplina) não é particularmente ligado à sua área de interesses e essa pode ser uma possível explicação.

Numa das aulas decidi realizar uma pequena ficha de trabalho, com resolução individual, ou a pares, com “correção” oral, tipo concurso. Na verdade, a minha ideia era confrontá-los com a falta de conhecimentos acerca da matéria lecionada até à data, numa tentativa de os sensibilizar para a situação, para que faltassem menos, correndo o risco de ficar excluídos por faltas, e para que tivessem uma atitude um pouco mais adulta em relação ao seu próprio processo de formação.

Resultou parcialmente, nas aulas seguintes faltaram menos, mas pouco depois entrámos em período de férias de natal...

Outra estratégia foi combinar com a turma os momentos de avaliação. Um deles seria teste escrito no final do módulo. O outro sugeri trabalhos em pequenos grupos, com temas relacionados com a área da psicologia, mas não necessariamente com a matéria. Propus ainda que apresentassem sugestões de temas que gostassem de pesquisar e apresentar aos colegas. Infelizmente, como previ, não apresentaram sugestões.

Ficou então definido que alguns temas seriam relacionados com a matéria dada, por serem mais atuais e porque (um deles relacionado com Freud) era do interesse específico de um pequeno grupo de alunos. Os outros temas seriam então mais

práticos, com recolha de notícias, imagens ou situações e sua interpretação aos “olhos” da psicologia.

A apresentação à turma poderia ser realizada em qualquer formato, à sua escolha, excluindo papel.

Sendo uma turma de Comunicação, com muita facilidade e conhecimento de técnicas digitais, colocaram a hipótese de fazer filmes, entre outras técnicas ou formatos que desconheço. Foi aprovado, naturalmente, e espero ansiosa o resultado destes trabalhos.

Desta forma combinei com os alunos que os tempos das aulas eram para trabalhar em grupo os conteúdos mais teóricos, estando assim disponível para os ajudar, uma vez que o nosso módulo tem horas suficientes para tal, porque os alunos nem sempre moram perto uns dos outros para trabalhar em casa e porque têm trabalhos de outras disciplinas para realizar.

Combinei a data de entrega de trabalhos. Disponibilizei o meu endereço de *email* para irem enviando duvidas e/ou aquilo que fossem realizando, de forma a dar-lhes *feedback* antes da data final.

Até à data, apenas um dos grupos tem adiantado efetivamente o seu trabalho e solicitado a minha ajuda. Os outros aproveitam o tempo no centro de recursos (CAR) para fazer outras coisas, adiando a realização do trabalho para os últimos dias.

E eu questiono-me... É suposto policiar? Verificar se estão a trabalhar? Se há coisa que eu não gosto, e na qual não acredito, é este tipo de policiamento.

Estando a lidar com alunos entre os 17/19 anos, penso que é de extrema importância dar-lhes a responsabilidade sobre os seus atos, as suas decisões, o seu próprio processo de desenvolvimento e formação.

Para evitar a forma escolar de ensino, comprovadamente desadequada a este nível de formação, estabelecemos em conjunto as regras de organização deste tipo de trabalho, para que não fosse necessário essa forma de policiamento. Mas, não resultou. Não cumpriram e poucos apresentaram os trabalhos.

De acordo com Dominicé (1996), “a qualidade da aprendizagem depende também do investimento pessoal, da motivação apresentada e dos esforços implementados para atingir os seus objetivos” (citado por Cavaco, 2002, p. 76). E ainda, usando a imagem do “passador” de Josso (2005), eu apenas posso acompanhar os alunos num determinado percurso, mas depois disso, terão que escolher o caminho que querem seguir.

No 3º período estarei com a turma duas vezes por semana e tentarei perceber novamente as mudanças que teremos de efetuar para que essa motivação e esforço apareçam.

A turma de Comunicação do 3º ano é bastante diferente, com quem tem sido gratificante trabalhar. Quando um aluno, que há uns tempos atrás olhava insistentemente para o relógio, se distraía e conversava, se “lamenta” no final da aula, um professor sente-se naturalmente feliz.

Apesar de serem muito agitados, intervenientes, conversadores e por vezes também desadequados, são um grupo interessado, curioso, empenhado em melhorar as suas notas, pois estão na reta final e irão iniciar a Formação em Contexto de Trabalho no 3º período. Como tal estão muito motivados para completar as suas tarefas, não acumulando mais módulos aos que ainda têm em atraso.

A motivação é neste caso um fator fundamental para o sucesso destes alunos que apresentam níveis de motivação intrínseca e extrínseca bastante evidentes. A motivação, a par com a atenção, tem-se comprovado fundamental nesta etapa final, do processo de aprendizagem destes alunos. Pelo menos nesta fase do processo de aprendizagem, pois este vai continuar pela vida fora, em situações formais ou informais, pois a formação é um processo contínuo que ocorre com ou sem intencionalidade ao longo do percurso de vida.

Finalizando....

Neste momento a minha prática profissional situa-se entre a Tutor Time e a Escola Profissional Magestil. Num registo mais inconstante, realizo Apoio Psicopedagógico e Orientação Vocacional quando solicitada.

Ao longo deste percurso fui enriquecendo em experiências e relações. Alguns relacionamentos profissionais tornaram-se pessoais. A reflexão faz cada vez mais parte da minha vida, isto é, o hábito de refletir sobre experiências passadas e reavalia-las à luz de novas experiências, torna-se mais fácil com a idade, a maturidade ou experiência de vida.

A forma como encaro os desafios e as dificuldades é também mais tranquila, e penso que a entrada na escola profissional foi um desafio superado, que contribuiu para a minha auto formação. Ser professora nunca estive nos meus planos, não considerava ser capaz de cativar a atenção de jovens pouco motivados para a escola.

Hoje sinto-me realizada com o que faço e a forma como os meus alunos “perdidos” me acarinham é muito gratificante. Saber que pediram que voltasse a ser sua professora, é extremamente enternecedor.

E, deste modo verifico aquilo que suspeitava ao iniciar esta narrativa...É muito difícil separar o profissional do pessoal e do emocional. Os diferentes campos da vida estão relacionados e, no meu caso em particular, essa separação é muito difícil de realizar.

Os momentos charneira nem sempre são fáceis de identificar e, no meu caso, estão associados a “pessoas charneira”. Mostra como “os outros” são essenciais na nossa formação.

Segundo Gaston Pineau, a formadora que sou é condicionada pela heteroformação, os outros da minha vida, alguns aqui citados como os colegas, os amigos, diretores, família, pela ecoformação, sendo esta relativa ao meio em que estou inserida, uma vez que somos influenciados pelo contexto em que nascemos e pelos locais por onde vamos circulando, desde os locais de residência, aos de trabalho e de lazer.

Resultando este processo na auto formação, que é então a apropriação de conhecimentos que realizamos ao longo do desenvolvimento. Assim, o sujeito decide o que fazer com os conhecimentos que adquire e, nesse sentido, apenas aquilo que faz sentido é apropriado pelo sujeito, o que explica por que motivo não nos apropriamos todos das mesmas matérias enquanto estudantes ou seres em formação.

A reflexão exigida por esta narrativa fez atribuir sentido às minhas experiências, contribuindo para esta auto formação, uma vez que as experiências se transformam em momentos de formação.

Não posso deixar de referir a minha incursão pela Educação e Formação de Adultos Pouco Escolarizados, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que surge no final do primeiro ano a formar jovens adultos na escola profissional. Por uma lado opção, por outro necessidade, tem sido de uma enorme ajuda na minha prática atual, por me ter dado a conhecer toda a história e especificidades desta modalidade de formação, potencializando a adoção de estratégias e metodologias mais adequadas à população com quem estou a trabalhar.

Dificuldades...

A primeira grande dificuldade foi reler e retomar o texto sem introduzir alterações, o que tornou muito demorada a sua realização.

Mas, a maior dificuldade na elaboração desta narrativa foi selecionar e organizar a informação mais significativa e pertinente para a compreensão do meu percurso profissional, articulando-a com as leituras de referência.

Uma narrativa que vai ser lida por terceiros, por alguém que não teve contacto com este percurso, necessita de uma objetividade, para mim, difícil de alcançar.

Deste modo, ao longo da sua elaboração, e na busca desta objetividade, fui experimentando diferentes papéis como o de interveniente ativo e espetador/leitor passivo, ou melhor e, de acordo com Josso (2002), estudante; ator da formação; ator-contador; ator-escriptor e escritor-Intérprete.

II. Educação e Formação de Adultos em Portugal

1. Nota introdutória – Contextualização Internacional

“A instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (Condorcet, 1792, citado por Canário 1999, p. 11).

A evolução das políticas de educação de adultos em Portugal não pode ser analisada à parte de todos os acontecimentos ocorridos à escala mundial, mais precisamente nos restantes países europeus.

De acordo com Canário (1999), “a educação de Adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente mas não constitui uma novidade” (p. 11). Recuando a 1794, em França, foi criado o Conservatório Nacional das Artes e Ofícios (CNAM) sendo ainda hoje uma instituição de referência, no campo da educação de adultos.

Após a Revolução Francesa, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, a educação de adultos desenvolve-se e consolida-se, numa primeira fase através de iniciativas não estatais, de origem popular e movimentos sociais e mais tarde por intervenção de medidas governamentais internacionais.

Ao nível internacional, e desde o final da 2ª Guerra Mundial, o papel da UNESCO tem sido determinante na promoção e divulgação da educação de adultos, alertando para a importância da definição de políticas, internacionais e nacionais, neste domínio bem como na mobilização de recursos e na propagação de conhecimento a nível mundial.

De acordo com Canário (2006), surgia neste período uma ideologia “desenvolvimentista” que, de forma extremamente otimista, considerava o investimento educativo a principal alavanca para o desenvolvimento e a construção de “sociedades de abundância” (p. 197).

Também Finger e Asún (2003) consideram fundamental o papel desempenhado pela UNESCO no campo da educação de adultos. Segundo os autores, a UNESCO “construiu a sua infraestrutura intelectual, pelo menos ao nível mais geral” (p. 27), tendo juntado numa “via de três faixas paralelas” as três principais escolas de pensamento sobre a educação de adultos – o humanismo, o pragmatismo e o Marxismo. O seu papel no incentivo às políticas públicas de educação de adultos é inquestionável.

Segundo os autores, a “sociedade da aprendizagem” pode ser considerada como a principal conceção da educação permanente, cujo significado implica “uma sociedade de aprendentes individuais ao longo da vida”, sendo condição essencial “que todos os seus membros tenham direito à educação” (Finger e Asún 2003, p. 33).

Do ponto de vista de educação permanente e seus ideais humanistas, a todos devia ser dada a oportunidade de aperfeiçoar conhecimentos técnicos e científicos no sentido de se tornarem agentes de mudança. O modelo escolar é criticado por refletir uma relação de autoridade, por ser demasiado teórico e não valorizar a experiência individual e coletiva, perpetuando desigualdades sociais.

De acordo com Finger e Asún (2003) o movimento da educação permanente é suscetível de algumas críticas, nomeadamente ter perpetuado o “próprio processo de que também fazia parte a educação tradicional. Na melhor das hipóteses o que faz é contrabalançar os erros e os problemas da educação convencional” (p. 33). Consideram que a educação permanente não se revelou “intelectualmente sólida: apenas reproduz o credo modernista, segundo o qual o resultado automático da soma dos indivíduos iluminados é uma sociedade melhor” (p. 34).

Também Canário (1999), citando Vincent (1994) refere que a educação permanente “permaneceu prisioneira da forma escolar” (p. 89).

A perspetiva de educação permanente deu lugar à perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, Esta “alteração de perspetiva é manifesta na mudança de conceitos, pressupostos e orientações, induzindo a uma mudança de práticas” (Cavaco, 2009, p. 118). Na base desta mudança reside um discurso que sugere a “necessidade de se adotar uma nova visão da educação de adultos, numa perspetiva mais ajustada às sociedades moderna” (Cavaco, 2009, p. 118).

Segundo Cavaco (2009), “os fundamentos iniciais do movimento da educação permanente assentavam essencialmente numa visão utópica e humanista”. A “perspetiva da aprendizagem ao longo da vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo os referentes à competitividade económica e ao desemprego” (p. 119).

Apesar das críticas subjacentes “a educação permanente foi, decididamente, o momento federador da educação de adultos” (...) não havendo “memória de tal momento na história da educação de adultos” (Finger e Asún, 2003, p. 34)

2. Do 25 de abril de 1974 à Lei de Bases do Sistema Educativo

Seguindo a tendência internacional, também em Portugal a educação de adultos foi impulsionada pela UNESCO.

“No período da ditadura, apesar dela e contra ela, a educação de adultos e a educação não formal afirmam-se como um campo de resistência e de autonomia à margem da esfera do Estado” (Canário, 2006, p. 171).

De acordo com Cavaco (2009) em Portugal, a educação de adultos não tem sido prioridade política, mas um subsistema marginal do sistema educativo, dada a ausência de linhas orientadoras e de pressupostos de intervenção. Na década de 1970 o nível de qualificação da população adulta situava-se abaixo da média dos países europeus, um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre crianças e jovens era acentuadamente baixa e população universitária tinha pouca expressividade (Lima, 2005).

De acordo com Licínio Lima (2005), após o 25 Abril de 1974, a educação de adultos revelava ser um “campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas” (...) tendo o regime democrático se confrontado “com a necessidade de reinventar políticas de educação de adultos, atribuindo-lhes maior protagonismo no âmbito das políticas públicas e, especialmente, construindo um setor e uma oferta pública capazes de enfrentar uma situação socioeducativa de manifesta gravidade” (p. 31). O mesmo autor fala-nos de uma “presença apagada e intermitente da educação de adultos nas agendas de política educativa” e de uma “generalizada não participação da maioria dos adultos em programas e ações de educação” (p. 33).

Segundo Canário (1999) houve dois momentos importantes de aposta na educação de base dos adultos. Um deles, influenciado pelos ideais de Paulo Freire, foi imediatamente a seguir ao 25 de abril (1974-1976), sendo a educação de adultos associada a movimentos de educação popular. Apesar de “efémero”, este período terá deixado marcas utilizadas mais tarde, no início da década de oitenta, quando concebido o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA).

Entre 1975 e 1976, “a lógica político-educativa da educação popular, assente na construção de parcerias entre associações de educação popular e o Ministério da Educação, viria a ser desenvolvida pela Direcção-Geral da Educação Permanente” (Lima, 2008, p. 38).

O outro momento refere-se à escolarização da educação dos adultos. Canário (1999), refere ainda que este subsistema é refém das concepções e práticas pedagógicas do paradigma escolar e que tendo-se reduzido a “uma dimensão do ensino recorrente, tornou-se um apêndice do sistema escolar regular, acolhendo os jovens que têm insucesso e/ou abandonam precocemente a escola regular” (p. 59).

Deste modo, a partir de 1976 foi instituído o modelo escolar e em 1978 surgiu o ensino recorrente e a alfabetização como práticas associadas à educação de adultos (Cavaco 2008). Segundo Canário (2006) a alfabetização e o ensino recorrente constituem ofertas educativas de segunda oportunidade, nas quais se têm vindo a concentrar as políticas públicas de educação de adultos em Portugal.

Com a publicação da Lei n.º 3/79, “o Estado reassume as suas funções tradicionais, constitucionalmente consagradas” o que “simboliza a transição da mobilização socioeducativa para a tentativa de constituir um sistema e uma organização governamental de educação de adultos” (Lima, 2005, p. 39).

Inspirados nas recomendações da UNESCO, são tomadas medidas como “a provisão da educação de adultos, a criação de uma rede pública, a produção de legislação e de outros instrumentos de regulação, da concessão de apoios, da elaboração de programas e de metas a atingir” (Lima, 2005, p. 39).

Ainda em consequência da lei acima citada, é atribuído ao governo a responsabilidade pela elaboração de um o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), promovendo a erradicação do analfabetismo. Este plano, conciliava a ação governamental com as associações populares, dando especial destaque ao desenvolvimento de “projetos regionais integrados”, e à constituição de um Instituto Nacional de Educação de Adultos”, instituto este que, não chegou a ser criado.

Em detrimento do modelo escolar para os adultos, este plano apresentava uma proposta de interligação entre a educação formal e a educação não formal (Canário, 2006).

Apesar das previsões otimistas, o PNAEBA ficou aquém das expectativas e, “a vontade política, os recursos necessários e as próprias dinâmicas organizacionais da respetiva Direção Geral do Ministério da Educação (...) revelaram-se incompatíveis com as políticas e os objetivos do PNAEBA (Lima, 2005, p. 40), tendo este acabado por se extinguir.

3. A Adesão à União Europeia e a Lei de Bases do Sistema Educativo

Na segunda metade dos anos oitenta, dão-se dois acontecimentos marcantes para a história do país. No dia 1 de janeiro de 1986, é formalmente concretizada a adesão de Portugal à então Comunidade económica Europeia (CEE), atualmente União Europeia, e a 24 de julho de 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, considerada como um momento de viragem na história do sistema educativo português.

De acordo com Canário “era aguda a perceção da necessidade de introduzir mudanças profundas e sistemáticas no sistema educativo português, como forma de combater o atraso e promover a modernização do país” (Canário, 2006, p. 204).

A LBSE foi considerada “uma prioridade nacional destinada a explicitar uma política global de educação definindo com clareza uma opção de grandes prioridades relativamente a resultados a atingir e a estratégias a seguir nos próximos lustros” (Campos, 1986, citado por Canário, 2006, p. 204-205).

Ainda na opinião do autor, esta lei apresenta um “carácter duplamente redutor: a educação é reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais. Acresce que também é redutora a conceção de educação permanente, encarada como uma formação pós-escolar, dirigida a adultos pouco escolarizados e com claras finalidades de adaptação e ortopedia social” (p. 206).

Em consequência destas transformações sociais, económicas e políticas, a aposta governativa incide sobre a modernização económica do país, contemplando um melhoramento de “infra estruturas, a eficácia e eficiência da gestão pública e privada, o aumento da produtividade, a internacionalização e a competitividade na economia” (Lima, 2005, p. 40).

É assim evidente que o desenvolvimento económico do país é uma prioridade, orientando a educação para a produtividade e para a formação profissional, ganhando destaque o “ensino recorrente” de adultos e a formação profissional, ambos frequentados por jovens adultos, maioritariamente pouco escolarizados.

O ensino recorrente, lecionado em escolas do ensino regular e através de cursos noturnos, acaba por revelar “problemas de abandono, dificuldades de articulação com a educação extra escolar” (Lima, 2005 p. 41), acabando por sujeitar a lógica da educação popular ao paradigma da educação escolar, cujas práticas consistem na transposição para horário pós-laboral de programas curriculares, metodologias e

modalidades de avaliação concebidos para um público jovem, não contemplando a especificidade do adulto e as suas experiências de vida, nem os métodos adequados à sua aprendizagem.

Também a formação profissional revela “incompatibilidades estruturais, políticas e pedagógicas” com a lógica da educação popular (Lima, 2005, p. 41). Apesar disso, estas duas modalidades representarão a oferta de educação de adultos em Portugal, entre meados de 1980 e 1990.

A Lei de Bases do Sistema Educativo acaba por conduzir à escolarização do campo da educação de adultos (Lima, 2005), uma vez que a educação de base dos adultos não era contemplada como uma prioridade do programa modernizador do governo, sendo assim reduzida a uma oferta de segunda oportunidade direcionada a analfabetos ou indivíduos com baixas qualificações escolares e/ou profissionais (Canário, 2006). “Não surpreende, portanto, que da aplicação desta Lei de Bases não tivessem resultados alterações significativas no que diz respeito à educação não formal” (Canário, 2006, p. 206).

Com a adesão à Europa comunitária, Portugal beneficiou de fundos significativos, no âmbito do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP), fundos esses concentrados nas modalidades acima referidas - ensino recorrente e formação profissional – sendo clara a orientação para a certificação escolar e a qualificação profissional, e estas modalidades “reforçadas, alargando-se a oferta de formação e incentivando-se a procura de certos públicos” (Lima, 2005, p. 44) em detrimento da educação de adultos.

É assumida uma lógica político educativa de gestão de recursos humanos, no sentido de responder positivamente aos “desafios da integração europeia e assiste-se a um progressivo apagamento da educação de adultos, que conduz, em meados da década de 1990, a uma situação de “acentuada crise e desinstitucionalização” (Lima, 2005, p. 46).

4. Da década de 90 à atualidade

E é perante uma reforma da educação fragilizada, com níveis de alfabetização e literacia ainda deficitários (relatório publicado em 1996 por Ana Benavente e colegas), que, em 1996, surgem no Programa Eleitoral do Partido Socialista promessas de reavivar a educação de adultos. Partindo da constatação da “ausência de um sistema de educação de adultos”, prometem o relançamento do setor, apostando na formação de base, no ensino recorrente, na educação e formação ao longo da vida e na educação para a cidadania (Lima, 2005, p. 47).

Em 1997, em consequência da Declaração de Hamburgo (*V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*), que “insiste na garantia de uma oferta pública, na criação de um sistema autónomo e descentralizado dotado de unidades locais”, são criados os centros de balanço de competências e entidades de validação de aprendizagens. Em suma, lógicas de educação popular e de base de adultos, contemplada no extinto PNAEBA (Lima, 2005, p. 47).

Em 1998 projetava-se o lançamento do Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos e em 1999 é criada a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos - ANEFA, (Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro) com a natureza de instituto público, tutelado pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade (Lima, 2005).

A criação da ANEFA foi “enquadrada num conjunto de preocupações, a nível da política europeia de emprego” (Cavaco, 2009, p. 181). Assim, e de acordo com o despacho 9629/2001, é fundamental que se reduzam “as lacunas de formação e a melhoria da empregabilidade, a aprendizagem ao longo da vida como uma componente central do modelo social europeu”.

A ANEFA vai ser responsável por iniciativas como os cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA), os Cursos EFA com dupla certificação escolar e profissional, a rede de Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), os concursos de boas práticas de educação e formação de adultos ou as acções S@ber + (Cavaco, 2009).

Estas iniciativas integravam-se nas políticas da Comissão Europeia, mais especificamente nas orientações determinadas na Estratégia de Lisboa (Conselho Europeu, 2000) e no Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (2000).

Apesar dos seus contributos no domínio da educação de adultos, a ANEFA terá ficado muito aquém dos objetivos projetados, nomeadamente ao nível das competências e dos recursos. “Optou-se por uma estrutura minimalista, remetendo importantes matérias para fases ulteriores de decisão e colocando a Agência numa situação de regime de instalação, do qual, de resto, nunca chegaria a ser resgatada pelo próprio governo do Partido Socialista, até à sua extinção em 2002” (Lima, 2005, p. 48).

A ANEFA é então substituída pela Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV) que mais tarde se transforma na atual Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), criada pelo Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho sob tutela conjunta dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, que se manteria até 2012.

De acordo com este Decreto:

“A coordenação das políticas de educação e formação, assegurando a coerência e a pertinência da oferta formativa orientada pelo objetivo da dupla certificação, bem como a valorização dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências são pilares fundamentais da estratégia de qualificação da população portuguesa e de promoção da aprendizagem ao longo da vida protagonizadas, em particular, pela Iniciativa Novas Oportunidades”.

Verifica-se um forte investimento político nas qualificações dos portugueses, designadamente ao nível dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Houve um crescimento exponencial dos Centros de Novas Oportunidades (CNO) a nível nacional, que operacionalizariam as metas ambiciosas contratualizadas com a ANQ. Estes centros funcionariam sob a tutela da ANQ até 2012, altura em que a mesma foi extinta.

A 31 de Julho de 2012 foi então criada a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) (Decreto-Lei nº 36/2012, de 15 de Fevereiro), sob a tutela conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Neste novo Decreto pode ler-se que a ANQEP, IP tem como missão:

“Coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, visa, assim, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade”.

Finalizando, podemos verificar através do exposto a evidente inconstância das políticas públicas de educação de adultos em Portugal, bem como o predomínio da lógica do mercado.

Com um discurso que destaca a “responsabilidade individual” na formação, o “dever de aprender”, as “questões da inserção social e profissional e a empregabilidade”, verifica-se a lógica de gestão de recursos humanos no discurso político (Cavaco, 2009). De acordo com Sanz Fernández (2005) é assim potenciada a “formação mais imediata, mais instrumental e mais rentável economicamente” (Citado por Cavaco, 2009, p. 188).

Estas diretrizes que visam a modernização económica, tornam-se incompatíveis com políticas públicas de médio e longo prazo e com práticas globais integradas,

contrariando a visão inicial da ANEFA, defensora de uma educação humanista (Lima, 2005).

Concluindo, e citando Cavaco (2009) “a política de educação de adultos democrática é uma condição necessária para se ultrapassar, progressivamente, os reduzidos níveis de escolaridade da população adulta em Portugal, resultante de várias décadas de desinvestimento político e de políticas públicas centradas no controlo social” (p. 189).

III. Evolução da Formação Técnico Profissional em Portugal

A evolução da formação técnico profissional em Portugal tem ocorrido no sentido de colmatar falhas de natureza económica, política e social, reproduzindo a tendência europeia das últimas décadas.

Recuando ao século passado, mais precisamente entre 1933 e 1974, durante a ditadura do Estado Novo, verificamos que o ensino técnico constituía um meio de seleção escolar precoce reproduzindo, maioritariamente, a origem social dos jovens que a frequentavam.

No sentido de cumprir esta reprodução de origem, os jovens pertencentes às classes mais baixas eram orientados para este tipo de ensino, tendo em vista a necessidade de um emprego a curto prazo. “O ensino técnico promovia uma formação de espectro estreito, sem grandes possibilidades de adaptação a novas situações nem ao progresso tecnológico e não dava acesso direto ao ensino superior” (Madeira, 2006, p. 122).

Consequentemente, com uma marca de classe bastante evidente, o ensino técnico era desprestigiado relativamente ao ensino liceal, cuja “natureza elitista e segregacionista (...) durante o salazarismo, esteve na génese das alterações profundas que o sistema de ensino sofrerá depois do 25 de abril” (Alves et al, 200, p. 69).

Após a revolução de 25 de abril de 1974, no ano letivo de 1975/76, o ensino técnico é extinto e o ensino unificado. Este abandono do ensino técnico fez com que se tivesse passado por um período em que predominavam os cursos de carácter geral com currículos unificados, sem qualquer preocupação com as formações dirigidas para o mundo do trabalho. “Esta decisão é fundamentada por uma ideologia de defesa da democratização do ensino e pela “pressão de camadas sociais que tendiam a investir em trajetórias escolares mais prolongadas para os seus filhos” (Alves et al, 200, p. 69).

A inexistência de formação profissional no final da década de 70 teve como consequências um aumento de candidatos ao ensino superior desproporcional em relação à oferta disponível na época e a inserção de milhares de jovens no mercado de trabalho, sem competências profissionais, com diplomas de estudos secundários pouco valorizados pelas entidades empregadoras, devido à ausência de competências profissionais no seu percurso escolar.

Emerge deste cenário uma crise de legitimidade do Sistema Educativo e um déficit de trabalhadores qualificados.

Consequentemente, na passada década de 80, surge a tentativa de inverter o sentido desta tendência, com a criação de uma “fileira profissionalizante (...) como alternativa a trajetórias mais académicas” (Azevedo 1991 a, citado por Alves et al, 2001, p. 70). Até ao final da década de 80, são várias as iniciativas de reconstrução de uma oferta formativa orientada para a preparação profissional.

1. A reconstrução das ofertas profissionalizantes

1.1. Via Profissionalizante e Ensino Técnico Profissional

Nesta tentativa de reconstrução de ofertas profissionalizantes, é criada, em 1981, a via profissionalizante no 12º ano, no sentido de diminuir o número de candidatos ao ensino superior. A via profissionalizante oferecia cursos técnicos de iniciação profissional aos jovens que, com o 11º ano concluído, não pretendiam o prosseguimento dos estudos.

Em 1983, surge o ensino técnico profissional, dirigido a jovens com o 9º ano de escolaridade. Numa primeira fase esta modalidade apresentava duas ofertas distintas: os cursos profissionais, com a duração de um ano letivo seguido de seis meses de estágio numa empresa, e os cursos técnico profissionais, com a duração de três anos letivos e atribuição de um diploma de estudos secundários.

Para além da duração, estas duas ofertas apresentavam estruturas curriculares muito diferentes, que vieram a originar a continuidade de uma e o abandono de outra (Alves et al, 2001). Ou seja, os cursos profissionais apostavam na preparação para uma vida ativa, sem atribuição de equivalência escolar e com uma qualificação profissional de nível II, enquanto os cursos técnico profissionais apostavam nas componentes técnica e tecnológica atribuindo uma qualificação profissional nível III. Esta modalidade não excluía o prosseguimento dos estudos, possibilitando o ingresso no ensino superior, contribuindo, desta forma, para que os cursos técnico profissionais fossem manifestamente preferidos em relação aos cursos profissionais.

1.2. Sistema de Aprendizagem

Com início em 1980, em consequência de uma Ação Piloto da Casa Pia de Lisboa, foi lançada a formação profissional de jovens num sistema de formação em alternância, que esteve na origem da implementação do Sistema de Aprendizagem. Por formação em alternância entende-se a administração de forma alternada de “sequências de formação ministradas por entidades formadoras com sequências de formação realizadas em contexto de trabalho” (CIME, 2001).

Consequentemente, em 1984, foi criado o Decreto-Lei nº 102/84, de 29 de Março e com este a publicação da, então designada, “Lei da Aprendizagem”.

Com a “Lei da Aprendizagem” surge uma via alternativa de formação extraescolar, privilegiando um espaço de formação entre a escola e a empresa. Esta via era essencialmente destinada aos jovens que tinham abandonado de forma precoce o sistema educativo (Cabrito, 1994).

Esta modalidade de formação, desenvolvida pelos centros de formação profissional da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), insere-se na formação inicial, em alternância, dirigida a jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. Revestem-se de uma importância estratégica no quadro das políticas de educação, formação e emprego e contribuem para o aumento das qualificações profissionais e escolares dos jovens.

Surgem como uma alternativa ao sistema regular de ensino e pretendem aumentar as qualificações profissionais e escolares dos jovens, promovendo a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população.

Além disso, procuram responder às necessidades de mão-de-obra das empresas, nomeadamente no que se refere a quadros técnicos e especializados. Em 2012 foi publicado um novo regulamento específico, procurando aproximar ainda mais esta resposta às reais necessidades do mercado de emprego, “privilegiando as qualificações estratégicas para o crescimento da economia, designadamente em áreas de bens e serviços transacionáveis, indo ao encontro do objetivo de abranger, em 2012, 30 000 jovens” ¹

Os cursos de aprendizagem são uma modalidade de formação de dupla certificação, conferindo o nível IV de formação profissional e uma habilitação escolar de nível secundário. Estes cursos promovem a formação inicial de jovens tendo em vista aumentar a sua empregabilidade face às necessidades do mercado de trabalho e, além disso, possibilitam a progressão escolar e profissional.

Atualmente, e de acordo com a Portaria n.º1497/2008, de 19 de dezembro, que regula as condições de acesso, organização, gestão e funcionamento dos cursos de aprendizagem, estes cursos destinam-se a jovens entre os 15 e os 25 anos, que concluíram com aproveitamento o 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente e que não detenham uma habilitação escolar de nível secundário ou equivalente. Podem, ainda, ter acesso aos cursos de aprendizagem os jovens que tenham frequentado, um

¹ www.iefp.pt

ou mais anos de qualquer curso de nível secundário, devendo, nestes casos, ser estabelecido um percurso de formação a realizar em função dos conhecimentos e competências certificados.

Com a duração de três anos letivos, a sua estrutura curricular integra quatro componentes de formação; Sociocultural, Científica, Tecnológica e Prática, realizada em contexto de trabalho.

A formação em contexto de trabalho é a principal característica destes itinerários de formação, pois a formação decorre, alternadamente, nos centros de formação profissional e nas empresas, em contexto real de trabalho. Desta forma, nos centros de formação profissional, os jovens têm sessões teóricas e prática simulada, enquanto nas empresas consolidam os conhecimentos e competências adquiridos anteriormente.

1.3. Escolas Profissionais

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986 (lei 46/86 de 14 de outubro), foi referência para a "reorientação da política educativa, tendo como um dos pilares mais importantes a preparação dos jovens para a inovação permanente, para a vida ativa e para o exercício pleno da cidadania" (Cerejeira, 2012, p. 9).

Com a LBSE, foi definida a existência de uma modalidade especial de educação escolar que se designa de Formação Profissional. Introduce princípios gerais orientadores, indicando que a "organização da formação profissional se adequa às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados." (art.19º).

Com esta inovação, surge uma alternativa certificada, oferecendo aos jovens que abandonavam o sistema de ensino a possibilidade de uma qualificação profissional não penalizadora de um possível reingresso no ensino escolar.

Veio assim estabelecer a criação desta alternativa dentro do ensino secundário, abrindo novas perspetivas às políticas de ensino/formação profissional e orientando os jovens para a inserção na vida profissional. Com esta dá-se início à reforma do ensino técnico profissional, surgindo um novo ciclo de formação profissional dentro do sistema educativo.

Em 1989 é criado o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (Decreto-lei nº 397/88, de 8 de novembro) com a finalidade de conceber, coordenar, organizar e avaliar as políticas de ensino/formação tecnológica, artística e profissional, sendo evidente que este subsistema de formação se tornara uma prioridade das

políticas educativas e um contexto estratégico de desenvolvimento económico e social, pois a dinamização do tecido socioeconómico e a valorização dos recursos humanos são encarados como condição fundamental de desenvolvimento.

Em 1990, os cursos técnico profissionais dão lugar aos cursos tecnológicos que, apesar de também conciliarem a obtenção de diploma do ensino secundário com a qualificação profissional, introduzem alterações significativas na organização da formação. Ou seja, a organização dos cursos tecnológicos pretendia veicular uma formação “de banda larga que privilegia a família de profissões” (Alves et al, 200, p. 71), apostando na flexibilidade, polivalência e formação contínua, como facilitadores da adaptação à mudança e à vida ativa. Pretendia ainda “dignificar a fileira profissionalizante do ensino, a par da fileira de características mais académicas” (Alves et al, 200, p. 72), numa tentativa de minimizar o preconceito que lhe era atribuído.

Com o objetivo de aproximar as duas ofertas (tecnológica e via de ensino), foram introduzidas alterações na estrutura curricular, mais concretamente, na carga horária semanal, diminuindo as horas destinadas à formação prática dos cursos tecnológicos; através da criação de um tronco de disciplinas comum em ambas as ofertas e ainda na criação de pelo menos um curso tecnológico em todas as escolas do ensino secundário.

Com a publicação do Decreto-Lei 26/89 de 21 de janeiro, são criadas as Escolas Profissionais, estruturas de ensino e formação com o objetivo de preparar os jovens, predominantemente, para o mundo do trabalho. Dirigem-se “prioritariamente à formação de técnicos intermédios e de profissionais altamente especializados, de acordo com as necessidades de desenvolvimento local e regional” (Cabrito, 1994, p. 40)

Com a criação das Escolas Profissionais, o Estado redefiniu o seu papel na educação e partilhou a responsabilidade da formação de técnicos intermédios com a Sociedade Civil, criando as condições necessárias para a realização de um objetivo de natureza social e económica.

As escolas profissionais surgem então como instituições impulsionadas pelo Estado, mas apresentadas como uma aposta na iniciativa da sociedade civil, sob a forma de parcerias locais ou sectoriais.

Esta colaboração verificou-se tanto mais necessária e pertinente no caso de formações que conduzem a um diploma de qualificação profissional, uma vez que o sistema educativo tem que se preocupar com as necessidades do mercado de trabalho, discutindo com os empregadores os perfis de formação adequados a uma

boa adaptação e resposta a esse mesmo mercado. Esta articulação e colaboração entre as escolas profissionais e as empresas/instituições é fundamental neste processo, “cuja ação deve orientar-se para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos” (Leal e Camarinha, 2011, p.92), salientando a importância desta modalidade de ensino para a formação pessoal e social dos jovens.

Esta partilha tem então “razões de natureza estratégica e conjuntural mas assenta igualmente em princípios de natureza conceptual” (Marques, 1993, p. 14), tendo fomentado o desenvolvimento do movimento das Escolas Profissionais em Portugal.

Na base desta oferta, podemos encontrar motivos de natureza política, pela necessidade de resolver os problemas da legitimidade do Sistema de Ensino; de natureza económica, pela necessidade de mão de obra qualificada adequável à modernização do tecido empresarial e aos “desafios de competitividade”; e ainda de natureza social, pela necessidade de diminuir o desemprego juvenil que estava em crescimento. (Azevedo 1991 a, in Alves et al, 2001).

No contexto das aceleradas transformações económicas e sociais que se faziam sentir, este modelo teve rápida aceleração e alastrou-se geograficamente pelo país, transportando uma perspetiva de futuro e de colaboração entre todos os setores da sociedade educativa que “se mobiliza na sua globalidade para fazer face aos desafios da educação e da formação num contexto de acelerada mutação” (Carneiro, in Marques 1993, p. 11).

Assim, as escolas profissionais surgem num contexto que favorecia o aparecimento de novos dispositivos de formação, bem como a introdução de mudanças nas estruturas existentes, por forma a organizar um conjunto de respostas às tendências e dinâmicas que se faziam sentir na sociedade portuguesa, em particular, e na Europa comunitária em geral.

Os anos 90 foram marcados por uma aposta governamental no desenvolvimento deste sistema de formação, promovendo o aumento das instituições e ofertas de formação nesta área, tentando responder a uma necessidade do mercado de trabalho, e paralelamente contribuir no combate ao insucesso escolar e prevenção de abandono escolar ao nível do ensino secundário.

A formação profissional, surge como um modelo educativo inovador e procura dar uma “resposta criativa/criadora às mudanças procurando-se criar novas práticas que rompam com as políticas existentes” (Schumpter, in Marques, 1993 p. 27), permitindo o surgimento no mercado de trabalho de uma mão de obra especializada de nível intermédio.

Com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986, surge a possibilidade de concorrer aos Fundos Estruturais, designadamente o Fundo Social Europeu (FSE) o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) e seu financiamento de políticas de formação profissional. Pretendia-se a diminuição das diferenças regionais, valorizando regiões menos favorecidas.

As escolas profissionais representavam assim uma forma eficaz de aplicação dos fundos estruturais, para a formação profissional, sendo ainda um espaço de participação de vários parceiros sociais, tentando colmatar o défice de técnicos intermédios qualificados, que se apresentava como uma prioridade, pois “os estudos sobre necessidades de recursos humanos qualificados apontam como categoria prioritária este nível de formação” (Marques, 1993, p. 24). As elevadas taxas de sucesso e de empregabilidade dos alunos certificados pelas escolas profissionais, conduziram, ao longo da década de 90 a um aumento significativo da procura desta modalidade de formação.

Com Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, “o XIX Governo Constitucional prevê um conjunto de novas medidas dirigidas à competitividade, ao crescimento e ao emprego, nas quais se enquadra um programa de atuação para o eixo dos jovens, no âmbito dos acordos sobre o reforço do ensino profissional” criando uma rede de escolas públicas com cursos profissionais, os cursos profissionalmente qualificantes.

Assim, em 2004 dá-se a Reforma do Ensino Secundário, passando os cursos profissionais a fazer parte integrante do nível secundário de educação. Assiste-se a um reforço da oferta e uma generalização do ensino profissional nas escolas secundárias públicas, que utilizam o sistema curricular (nomeadamente a estrutura modular) desenvolvido nas escolas profissionais, com evidentes marcas de sucesso. Em 2006/07 os cursos profissionais são generalizados a todas as escolas secundárias públicas em consequência da Iniciativa Novas Oportunidades.

O ensino profissional deixa de ser uma modalidade especial de educação, para fazer parte integrante da diversidade de ofertas do ensino secundário.

Foram regulamentados os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação. Através deste diploma são delineadas as prioridades da política educativa no que diz respeito à formação e qualificação dos jovens e ao combate ao insucesso e abandono escolares.

Para atingir estes objetivos, são preconizadas algumas mudanças como “a articulação progressiva entre as políticas de educação e formação, a potenciação

da diversidade das ofertas formativas, a permeabilidade entre cursos com afinidade de planos de estudo para facilitar ao aluno a alteração do seu percurso formativo, a aposta nas tecnologias de informação e comunicação e o reforço da autonomia das escolas” (Cerqueira e Martins, 2011. p. 141).

As escolas secundárias do ensino público passam a oferecer cursos do ensino profissional, “vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos” (art. 5º), originando uma maior abertura destas às necessidades do meio envolvente, valorizando “mecanismos de aproximação entre os estabelecimentos de ensino e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais do tecido social local e regional, constituindo-se, assim, como potencial fator de desenvolvimento e resultado do mesmo, no contexto de uma sociedade e economia do conhecimento e da inovação” (ME, 2003, in Cerqueira e Martins, 2011, p. 141).

Através da Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio, capítulo III, artigo 8º, verifica-se ainda a preocupação em adequar esta oferta formativa aos perfis profissionais atuais e emergentes.

De acordo com estudos do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação (GEPE/ME, 2009/2010), verifica-se um incremento na procura dos Cursos Profissionais, havendo no Ensino Secundário mais de 141 mil alunos inscritos, tanto no Ensino Público como no Privado. Estes números apontam para, aproximadamente 4,8 vezes mais alunos matriculados do que há dez anos atrás (GEPE/ME, 2010).

Verifica-se então que, mesmo numa fase de pouco crescimento económico e de elevadas taxas de desemprego, é importante que o sistema de ensino/formação assegure uma formação técnico científica que possibilite a aprendizagem de competências e atitudes necessárias para a inserção no mercado de trabalho e que, simultaneamente, sejam capazes de se adaptarem às constantes exigências e às mudanças tanto sociais como tecnológicas (Madeira, 2006), o que vai ao encontro do proposto pela Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, onde, no art.º 19º, é sugerido que “a formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”.

Para além de se apresentar como uma possível resposta ao mercado de trabalho, o ensino técnico e profissional “pode constituir uma contribuição para as respostas aos problemas que subsistem, como o abandono e insucesso escolares, a dificuldade de

inserção dos jovens no mercado de trabalho, os desajustamentos entre a habilitação académica e a atividade profissional” (Madeira, 2006, p. 123). Considerando que “a componente prática do programa pode tornar a vida quotidiana na escola mais atraente para muitos jovens e contribuir para manter o interesse dos alunos em dificuldade” (OCDE, 1989, citado por Madeira, 2006, p.125), colaborando no combate ao insucesso escolar ao nível do ensino secundário.

Verificamos assim que a ligação da escola ao mundo do trabalho, bem como a realização de estágios nas empresas, podem contribuir para o sucesso escolar de alunos com dificuldades em contextos formais de ensino e com percursos escolares *instáveis* e acidentados. Desta forma, o ensino técnico e profissional “poderá levar ao aumento da escolarização, mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem” (Marques, 1994, citado por Madeira, 2006, p. 125).

Por conseguinte, apesar do seu objetivo de fornecer ao mercado de trabalho mão-de-obra especializada num nível intermédio da estrutura de emprego, atualmente, também se pretende que o ensino técnico profissional colabore para o “desenvolvimento económico e para a minimização do desemprego jovem, reduza o insucesso escolar e seja uma forma de normalizar o acesso ao ensino superior, atenuando a pressão da procura, ao desviar os alunos para outras alternativas” (Madeira, 2006, p. 122), ao possibilitar que os jovens optem por uma alternativa de ensino com conteúdos académicos mais práticos e se especializem numa área específica.

Apesar do desprestígio de que foi alvo numa fase inicial, “a reformulação dos seus objetivos, a alteração dos conteúdos curriculares, com o reforço e valorização da formação geral, e as equivalências escolares constituem condições para um reconhecimento social do ensino técnico e profissional” (Madeira, 2006, p. 122), potenciando a oferta de ensino profissionalizante orientada para as necessidades locais e regionais ou a introdução no mercado de trabalho para quem não quer, ou por qualquer motivo, não pode, proceder à continuação dos estudos.

As Escolas Profissionais, ao longo do tempo, tem ainda apostado na diversificação das ofertas, desenvolvendo Cursos de Educação e Formação (Nível II) para a formação inicial de jovens, Cursos Profissionais (Nível IV) e, com menos expressão, os Cursos de Especialização Tecnológica (nível V). Desenvolvem ainda formação contínua de adultos, organizando os Cursos EFAs (Educação e Formação de Adultos) e as Formações Modulares Certificadas, nos mesmos níveis de qualificação.

A grande aposta no ensino profissional é atualmente reforçada através de mecanismos de financiamento estabelecidos, nomeadamente através do Programa

Operacional do Potencial Humano (POPH), que veio substituir o PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), criado no âmbito dos Quadros Comunitários de Apoio (QCA), do Fundo Social Europeu e que terminou em 2006.

2. Estrutura Curricular dos Cursos Profissionais

Os Cursos Profissionais são cursos do Ensino Secundário, pertencentes à vertente de percursos qualificantes de dupla certificação. Conferem um diploma de conclusão de estudos secundários – 12.º ano de escolaridade – e, um certificado de qualificação de nível IV, de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), preparando os alunos tanto para a entrada no mercado de trabalho como para o prosseguimento de estudos em Cursos de Especialização Tecnológica (CET) ou para o Ensino Superior (Diário da República, Portaria n.º789/2009).

Constituídos por diferentes áreas de formação apresentam uma estrutura curricular organizada por módulos, “unidades significativas de aprendizagem, de natureza e duração variáveis” (Alonso e Orvalho, 2009, p. 2997), cujo principal objetivo é possibilitar que cada aluno aprenda de acordo com o seu ritmo de aprendizagem e uma maior flexibilidade na aquisição de conhecimentos.

Têm a duração de três anos letivos e são lecionados tanto em escolas públicas de Ensino Secundário como em Escolas Profissionais públicas ou privadas (ANQ, 2011).

Os programas das disciplinas assentam numa estrutura modular dos conteúdos da formação.

Os planos de estudo envolvem três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica. Compete ao Ministério da Educação assegurar a elaboração dos programas das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais. Assim, as disciplinas incluídas na vertente sociocultural são comuns às diferentes áreas de formação dos Cursos Profissionais, ou seja são iguais para todos os alunos independentemente dos cursos e escolas que frequentam. As disciplinas das áreas científicas variam de acordo com o curso e com as áreas a que pertencem, sendo, no entanto, comum a todas as escolas que ofereçam determinado curso. No caso das disciplinas da área técnica, atualmente as escolas “propõem os programas das disciplinas da componente de formação técnica, tendo em conta o estabelecido no referencial de formação da família profissional em que se enquadra o respetivo curso” (Portaria n.º 550-C/2004).

Deste modo, ao contrário do que acontecia anteriormente, em que as disciplinas de formação técnica podiam variar de escola para escola, sendo nesta componente que as escolas usavam da sua autonomia no sentido de “introduzirem especificidades

que se prendem com as características das necessidades ao nível local, regional ou sectorial" (Alves et al, 2001), esta componente é, à semelhança das disciplinas da área científica, comum a todas as escolas que ofereçam determinado curso. A vertente técnica abrange ainda uma Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

O estágio em contexto profissional permite a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais fundamentais para a qualificação profissional na qual o aluno se formou. Visa facultar aos jovens uma aproximação ao mundo laboral, estabelecendo contactos e parcerias com empresas e contextos de trabalho, proporcionando experiências profissionais que os preparem para uma vida ativa ou para o prosseguimento dos estudos numa modalidade de qualificação profissional.

2.1. Modelo de Avaliação

No que diz respeito ao sistema de avaliação nas escolas profissionais, este encontra-se ligado ao modelo de organização e de desenvolvimento curricular. Tem como princípios estruturantes uma avaliação sobretudo formativa e participada combinada com critérios que valorizam o contacto com o mundo de trabalho, a certificação de aptidão e qualificação, o dinamismo do processo de avaliação, a participação de todos os intervenientes e a postura comportamental dos alunos, como parte de um processo integral (Marques, 1993).

No que diz respeito ao regime de progressão nos cursos profissionais, as mudanças mais significativas nesta modalidade de formação assentam na "passagem de um regime de progressão anual massificante e uniformizante para um regime individualizado e plural" (Marques, 1993, p. 63), estando implícito o respeito pelo ritmo individual de aprendizagens dos jovens.

De acordo com a Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro a avaliação incide:

- a) Sobre os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver no âmbito das disciplinas respeitantes a cada uma das componentes de formação e no plano de trabalho da FCT;
- b) Sobre os conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional associado à respetiva qualificação.

A avaliação assume carácter diagnóstico, formativo e sumativo, visando, designadamente:

- a) Informar o aluno e o encarregado de educação e outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas, quando for o caso, sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos na aprendizagem, esclarecendo as causas de sucesso ou insucesso;
- b) Adequar e diferenciar as estratégias de ensino, estimulando o desenvolvimento global do aluno nas áreas cognitiva, afetiva, relacional, social e psicomotora;
- c) Certificar a aprendizagem realizada;
- d) Contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e reforço da confiança social no seu funcionamento.

Assim, temos uma modalidade de avaliação sumativa e outra formativa que deve ser contínua e sistemática.

A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo global, tendo como objetivos a classificação e a certificação e incluindo uma avaliação sumativa interna e uma avaliação sumativa externa.

2.1.1. Avaliação Sumativa Interna

A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada módulo de uma disciplina, após a conclusão do conjunto de módulos de cada disciplina, em reunião do conselho de turma e é expressa numa escala de 0 a 20 valores. A data da sua realização é acordada entre o professor e os alunos tendo em conta as realizações e os ritmos de aprendizagem dos mesmos.

No caso de módulos não realizados, os alunos podem requerer a sua efetuação, de acordo com as condições fixadas pela escola a que pertencem.

Nesta avaliação sumativa é ainda considerada a Formação em Contexto de Trabalho e a Prova de Aptidão Profissional realizada no último ano do ciclo de formação.

Este projeto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), tem como objetivo demonstrar os conhecimentos e as competências adquiridas ao longo do curso (ANQ, 2011).

De acordo com a portaria 423/92 de 22 de maio, a PAP “reveste a forma de um projeto pessoal o qual deve ser estruturante do futuro profissional do jovem e centrado em temas e problemas perspetivados pelo aluno e nele devem ser investidos saberes e competências adquiridos no quadro de formação”. Deve ser concebida, e realizada sob a orientação de um ou mais professores e de preferência após concluídos dois terços do plano curricular.

Mais recentemente, a Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro em que é atualizada a conceção e concretização deste projeto, refere que a PAP consiste na “apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno”.

Este projeto deve centrar-se em temas e/ou problemas perspectivados e desenvolvidos pelo aluno em estreita ligação com os contextos de trabalho e realiza-se sob orientação e acompanhamento de um ou mais professores.

Ainda de acordo com a referida portaria, tendo em conta a natureza do projeto, poder ser desenvolvido em equipa, desde que, nas diferentes fases da sua realização, seja visível e avaliável a contribuição individual de cada membro da equipa.

A sua apresentação é feita perante um júri com elementos internos e externos à escola, como o diretor pedagógico, diretor de turma, orientador do projeto e um representante das associações empresariais ou sindicais dos setores de atividades afins ao curso. A sua classificação é atribuída numa escala de 0 a 20 valores.

A obtenção do diploma de qualificação profissional previsto na Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro apenas é possível depois da conclusão do plano curricular e da realização da PAP.

A classificação final do curso obtém-se mediante a aplicação da seguinte fórmula:

$$CF = [2MCD + (0,3FCT + 0,7PAP)] / 3$$

Sendo:

CF = classificação final do curso, arredondada às unidades;

MCD = média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudo do curso, arredondada às décimas;

FCT = classificação da formação em contexto de trabalho, arredondada às unidades;

PAP = classificação da prova de aptidão profissional, arredondada às unidades.

No final do 12.º ano, os alunos que optarem por ingressar no Ensino Superior realizam, à semelhança dos alunos do Ensino Secundário regular, os exames nacionais de acesso ao curso pretendido, através dos requisitos estabelecidos pelo regulamento do acesso ao Ensino Superior.

2.1.2. Avaliação Sumativa Externa

A avaliação sumativa externa aplica-se então a todos os alunos que pretendem prosseguir estudos no ensino superior. É da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito e concretizada através da realização de provas e de exames finais nacionais.

A avaliação sumativa externa dos alunos dos cursos profissionais realiza -se nos seguintes termos:

- a) Na disciplina de Português da componente de formação geral dos cursos científico -humanísticos;
- b) Numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico -humanísticos;
- c) Numa disciplina bienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico -humanísticos.

3. Formação em contexto de trabalho

“A Formação em Contexto de Trabalho integra um conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil profissional visado pelo curso frequentado pelo aluno.”

“Realiza-se em empresas ou noutras organizações, sob a forma de experiências de trabalho por períodos de duração variável ao longo da formação, ou sob a forma de estágio em etapas intermédias ou na fase final do curso” (Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro).

Assim, entende-se por Formação em Contexto de Trabalho (FCT) o desenvolvimento supervisionado, em contexto real de trabalho, de práticas profissionais relevantes para o perfil de saída do curso profissional visado.

A cooperação entre o espaço escola e o espaço empresa, é essencial no sentido de assegurar esta relação entre a aquisição de competências inerentes ao exercício de uma profissão e o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, uma vez que um dos principais objetivos do sistema de educação/formação é proporcionar uma transição adequada do jovem, do mundo escolar para o mundo de trabalho.

“Optar por uma formação alternada é apostar numa conciliação entre os imperativos do crescimento económico e do desenvolvimento do jovem enquanto cidadão” (Azevedo, 1991, citado por Cabrito, 1994, p. 28).

De acordo com Cabrito, esta opção pode ainda contribuir para diminuir o desequilíbrio entre a qualificação profissional dos jovens que se apresentam no mercado de trabalho e as exigências próprias deste mercado cada vez mais exigente; aumentar os níveis motivacionais dos jovens pelos processos formativos considerando a empresa como um local bem sucedido de formação e ainda potenciar o desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

E este é exatamente um dos grandes desafios dos sistemas de educação/formação, pois “preparar jovens capazes de responder às alterações que vivenciamos diariamente tornou-se, então, a par do seu desenvolvimento pessoal e social, outro dos objetivos prioritários dos sistemas de educação/formação que são chamados a disponibilizar ofertas formativas que matricidas por componentes de formação sociocultural, científica e técnica se constituam como uma formação de espectro aberto potenciadora de novas aprendizagens ao longo de toda a vida profissional” (Cabrito, 1994, p. 35).

No cenário atual do mercado de trabalho, os empregadores solicitam novas qualidades dos seus trabalhadores, onde se incluem, os hábitos de trabalho, atitudes positivas de relacionamento interpessoal, flexibilidade e capacidade de adaptação, para além das competências básicas intelectuais. Pretendem que “para além de dominarem os saberes de base – ler, escrever, calcular – tenham iniciativa e criatividade, capacidades de comunicação e de resolução de novos problemas em novas situações, competências para trabalhar em grupo, cooperando com outros, para recolher e tratar informação e para saber avaliar” (Azevedo, 1991, citado por Madeira 2001, p.124).

Assim, esta componente de formação em contexto de trabalho, que se inclui na formação técnica dos cursos profissionais contribui para o desenvolvimento e consolidação, em contexto real de trabalho, dos conhecimentos e competências profissionais adquiridos durante a frequência do curso, proporcionando experiências de carácter sócio profissional que facilitam a futura integração dos jovens no mundo do trabalho.

Pressupõe a existência de diversas iniciativas conjugadas ou pensadas de acordo com projetos de trabalho realizadas na escola, e poderá constituir a melhor forma de preparar a inserção dos jovens na vida ativa.

Não obstante, existem algumas divergências entre autores no que se refere à permanência prolongada na empresa uma vez que “existe a possibilidade de reduzir a aquisição de competências às de natureza meramente técnica” (Shilling, 1989, citado por Cabrito, 1994, p. 27).

Num contexto económico em plena reestruturação é cada vez mais necessário reforçar e acelerar os níveis de qualificação dos jovens, sendo para tal criadas estruturas e legislação de apoio a esta imposição do mercado de trabalho.

Neste sentido, a legislação portuguesa, através da Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro prevê que a FCT “deve ser ajustada ao horário de funcionamento da entidade de acolhimento, não devendo a duração semanal ultrapassar as trinta e cinco horas, nem a duração diária as sete horas”.

A carga horária da FCT é definida nas portarias dos diferentes cursos, é igual para todos os cursos e compreende um total de 420 horas. As escolas têm autonomia na gestão dessas horas.

No que diz respeito à assiduidade do aluno, esta não pode ser inferior a 95% da carga horária prevista. No caso de as suas faltas serem devidamente justificadas a escola deverá assegurar o prolongamento da FCT a fim de permitir o cumprimento do número de horas estabelecido.

Através da mesma portaria são especificadas as responsabilidades dos diferentes intervenientes na FCT, ou seja, as responsabilidades da escola, do professor orientador, da entidade de acolhimento e do aluno, bem como os critérios de avaliação, sendo que a avaliação desta componente também é expressa numa escala de 0 a 20 valores.

Os objetivos da FCT são delineados pela legislação em vigor e especificados pelas escolas, sendo que de uma forma geral, se pretende que os alunos desenvolvam e consolidem, em contexto real de trabalho, os conhecimentos e as competências profissionais adquiridos durante a frequência do curso; obtenham experiências de carácter sócio profissional que facilitem a sua futura integração no mundo do trabalho e ainda que desenvolvam aprendizagens no âmbito da saúde, higiene e segurança no trabalho.

Pretende-se então que, a formação inicial de jovens ofereça uma base cultural e técnico científica abrangente e facilitadora da sua adaptação a uma sociedade em permanente mutação, preparando-os para o exercício de uma profissão, e, simultaneamente, para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora, ou seja,

fomentando a criatividade, iniciativa, participação, auto motivação e auto aprendizagem.

4. Estrutura Modular

“A aposta na estrutura modular representa um dos elementos matriciais do projeto formativo das Escolas Profissionais” (Azevedo, 1991, citado por NACEM, 1992, p. 11).

As escolas profissionais, quando criaram os cursos profissionais em 1989, optaram pelo sistema modular, ou seja por “ uma organização do currículo aberta e flexível, capaz de dar resposta aos desafios da formação profissional do mundo contemporâneo” (Orvalho e Alonso, 2009, p. 2997).

Pretende-se contextualizar todo o processo de ensino/aprendizagem nas próprias escolas, promovendo a diversidade da oferta de formação e respeitando a diversidade de interesses dos alunos. Paralelamente, o sistema de avaliação deve valorizar a aproximação formativa, a fim de “facilitar a progressão na aprendizagem a ritmos mais adequados a itinerários de formação diversificados” (Marques, 1993, p. 46).

Assim, de acordo com esta estrutura os conteúdos são organizados em unidades de formação independentes - módulos - e que podem ser combinados por forma a constituírem um programa/itinerário de formação adaptado, nomeadamente, às necessidades dos indivíduos, a desenvolvimentos técnicos, tecnológicos e organizacionais ou à estrutura ocupacional (CIME, 2001).

De acordo com Marques (1993), na base desta opção pode-se referir como vantagem, o facto de ser um processo fundamentalmente centrado no aluno, uma vez que:

- São valorizados os diferentes ritmos de aprendizagem;
- São reconhecidas competências pessoais adquiridas em contextos de vida anteriores;
- O aluno pode gerir o seu próprio percurso;
- Existe alguma facilidade de progressão escolar, pois “tudo o que é realizado com sucesso é capitalizado no percurso formativo”;
- É incentivada a promoção de competências de autonomia, iniciativa e responsabilidade, entre outras.

Apesar das potencialidades deste sistema de formação e do quadro normativo prever esta organização flexível do currículo, foram encontrados alguns obstáculos e a concretização da estrutura modular nem sempre se apresentou fácil de executar.

Assim, verificou-se que a construção dos planos de estudo e dos programas não tinham sido desenhados numa perspetiva modular, da mesma forma que os professores e gestores não estavam preparados para a implementação da estrutura modular na formação (Marques, 1993).

Na tentativa de melhorar esta iniciativa, surge no ano letivo de 1990/91 o Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular (NACEM).

De acordo com NACEM, a estruturação modular para as Escolas Profissionais provém basicamente dos seguintes normativos:

- A Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, determina no art.º 19, ponto 3: “A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados”; e no ponto 5 “A organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados”;
- O Decreto-Lei n 26/89 de 21 Janeiro, que cria as Escolas Profissionais, no art.º 9 Ponto 1, determina: “Os cursos ministrados pelas Escolas Profissionais serão organizados, de preferência, em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados”;
- O Decreto-Lei n 401/91 de 16 de Outubro, que estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego, determina no seu art.º 5, ponto 1: “A formação profissional deve, na medida do possível, favorecer a polivalência, estruturar-se em módulos e funcionar em ligação com os atuais contextos de trabalho e sua evolução”.

A flexibilidade deste sistema permite a utilização de módulos alternativos, diferentes sequencialidades, agregação de um ou um conjunto de módulos a um novo conjunto, oferecendo percursos que possibilitem a integração de alunos com características e ritmos de progressão diferenciados. De acordo com Alonso e Orvalho (2009) este modelo organizacional responde ainda a três propósitos subjacentes à criação das escolas profissionais, sendo estes:

- Orientação educativa diferenciada;
- Apoio personalizado;
- Significado formativo da avaliação.

Deste ponto de vista, o conceito de “módulos” funcionam como unidades de aprendizagem autónomas mas integradas numa lógica global, que devem permitir ao aluno, ou a um grupo de alunos, adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes “através de experiências ou atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas”, respeitando a diversidade dos alunos. (NACEM, 1992, p. 9).

Assim, a estrutura modular ambiciona ser um modelo de ensino inovador, flexível e autónomo, proporcionando o enriquecimento teórico e prático e fomentando a manutenção da motivação dos alunos. A sua constituição deve permitir a reorganização sempre que necessário, sendo os módulos ajustáveis entre si e diferenciados de acordo com o nível de escolaridade e de qualificação profissional a que correspondem.

Ainda de acordo com Azevedo “Trata-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objetivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados “por conta” mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino--aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação interalunos; perante as tarefas a realizar o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem” (NACEM, 1992, p. 11).

Devem então ser valorizadas, respeitadas e rentabilizadas as aquisições realizadas pelos alunos anteriormente, independentemente do contexto em que foram adquiridos; em sala de aula, em situações reais de trabalho e/ou de vida. Assim, cada aluno controla e gere o seu percurso de formação que será planeado, ordenado e sequenciado pelo professor. Isto significa que a aprendizagem será preferencialmente centrada no aluno, criando condições de progressão de um módulo para outro, corrigindo e ajustando conteúdos e respeitando a diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem.

É ainda seu objetivo fomentar o sentido de responsabilidade individual e a cooperação entre os alunos, cabendo ao aluno o principal papel na consecução da aprendizagem. (NACEM, 1992, p.15).

A estrutura modular apresenta-se assim como um desafio à criatividade do professor, sendo necessário que desenvolva novas técnicas de ensino/aprendizagem, “despindo-se” do seu papel de formador, para adotar o papel de facilitador,

condutor das aprendizagens. Ao estar munido de ferramentas que lhe possibilitem ter em perspetiva os interesses dos alunos de forma a manter a sua motivação e potenciando ao máximo o desenvolvimentos das suas capacidades, poderá promover a autoavaliação dos alunos e a avaliação formativa, mantendo-se atento aos objetivos atingidos.

As atividades são assim planificadas de forma a identificar os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem do grupo de alunos, organizando tarefas que vão ao encontro das conceções iniciais de cada aluno acerca dos temas abordados.

Podemos verificar que a estrutura modular implica, “uma nova forma de pensar a escola, uma nova forma de organizar e administrar a escola (...); uma nova forma de ser e de estar na escola para todos os intervenientes (alunos, professores, meio escolar, comunidade); a assunção do projeto da EP por todos os actores (alunos-professores-escola-pais-comunidade) simultaneamente como agentes e como sujeitos em desenvolvimento” (NACEM, 1992, p.12).

“A diferença pedagógica fez das escolas profissionais uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino” (Silva, Silva e Fonseca, citado por Orvalho e Alonso, 2009, p. 2998). E ainda, de acordo com as mesmas autoras, manifestou-se em elevadas taxas de sucesso, e de empregabilidade dos alunos certificados por estas escolas, quando comparados com os alunos dos cursos regulares e tecnológicos das escolas secundárias.

Desta forma foi reconhecida a importância da estrutura modular como unidades de aprendizagens autónomas, integradas numa totalidade coerente.

Na Portaria Nº 550-C/2004, que regula a avaliação dos cursos profissionais é referido, no ponto 4, do artigo 14º, que “a avaliação de cada módulo exprime a conjugação da auto e hetero avaliação realizada pelo professor, em função da qual este e os alunos ajustam as estratégias de ensino/aprendizagem e acordam novos processos e tempos para a avaliação do módulo”.

Pretende-se assim a “efetivação de uma progressão diversa, individualizada e flexível, determinada pelos ritmos, estilos de aprendizagem, níveis de interesse dos alunos e para um reforço imediato, de acordo com as necessidades concretas de cada aluno” (Cerejeira, 2012, p. 15). Isto significa ainda a possibilidade de nem todos os alunos terem concluído o mesmo número de módulos no final do ano letivo.

Não obstante, essa possibilidade vem prevista no ponto 5 do artigo acima citado, sendo enunciado que “ o aluno pode requerer, no início de cada ano letivo e em

condições a fixar pelos órgãos competentes, a avaliação dos módulos não realizados no ano letivo anterior”.

Para a estrutura modular permitir um ritmo de progressão determinado pelas aprendizagens do aluno, é necessário criar dispositivos pedagógicos e organizativos que permitam efetivamente uma progressão individualizada e flexível (Alonso e Orvalho, 2009). Nesse sentido Alonso refere a “diferenciação pedagógica” como princípio fundamental da “gestão e desenvolvimento curricular centrado na sala de aula, permitindo o acolhimento da diversidade e heterogeneidade dos grupos/turma e dos contextos educativos formativos” (Cerejeira, 2012, p. 16).

Segundo Alonso (2009), “o insucesso dos alunos (com módulos em atraso) advém de uma progressão e avaliação que não respeita os princípios psicopedagógicos da estrutura modular. Dentro de um paradigma tradicional, centrado essencialmente no programa, a progressão é uniforme, massificada e massificante, tratando todos os alunos como iguais, percorrendo ao mesmo tempo os patamares do plano de estudos” (p. 3003).

Orvalho (2009) sugere ainda que a Reforma do Ensino Secundário de 2004 com a consequente expansão do ensino profissional às escolas secundárias públicas, “sem se ter garantido o acompanhamento sustentado e de proximidade com os diferentes atores, identificam uma situação problemática neste campo de estudo” (p. 3).

De acordo com alguns estudos efetuados pelos autores Alonso, Orvalho e Azevedo, e em entrevistas exploratórias realizadas em 2008, foram evidenciados dados que refletem:

“ (...) Corpo docente resistente à mudança; escolas fechadas em si mesmas; falta de dinâmica de grupo e de trabalho de equipa; ausência de mentalidade curricular que facilite a aquisição de competências; diretores de curso que não são da área afim; inexistência de planificações articuladas entre todos os professores do curso; desconhecimento dos normativos que regem os cursos profissionais e o perfil de desempenho à saída de cada curso; distribuição das 3100 horas por anos letivos sem preocupação com as disciplinas sujeitas a exame nacional” (Orvalho, 2009, p. 18).

Referem ainda a questão dos horários “que não facilitam a reunião de coordenação; distribuição inadequada da formação em contexto real de trabalho e não aplicação de uma pedagogia diferenciada” (Orvalho, 2009, p. 18).

No que diz respeito à avaliação ainda é mencionada a sobrevalorização da avaliação sumativa, bem como a “progressão dos alunos não diferenciada; pouca diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação; formação específica de

professores desajustada às exigências da formação qualificante; organização das escolas não compatível com a flexibilidade da estrutura modular” (Orvalho, 2009, p. 18).

Neste sentido é pertinente pensar as políticas educativas para a formação de professores em geral e no ensino profissional em particular. “A formação profissional não chegará a bom porto se não for deliberadamente estimulada por políticas concertadas que digam respeito à formação de professores que lhes permita ter uma visão para orientar o trabalho pedagógico e de empresa” (Orvalho, 2009, p. 3014).

A propósito de trabalho pedagógico, e pensando em linhas orientadoras de um ensino/formação dirigida a um público jovem/adulto, Canário (2000) fala-nos do conceito de andragogia. A introdução deste conceito remonta à década de 70, “num momento de rápida expansão e diversificação da oferta educativa dirigida aos adultos” (p.131).

Segundo o autor, a andragogia é considerada a “arte de ensinar os adultos”. Pretendia-se conhecer as características pessoais dos adultos para se adequar as estratégias de ação educativa aos mesmos.

Neste sentido, o modelo pedagógico considerado como “a arte de educar crianças e jovens” em que o professor desempenha o papel fundamental e decisor no processo de ensino/aprendizagem, seria substituído pelo modelo andragógico em que o adulto desempenha um papel de destaque na situação de aprendizagem.

Apesar das limitações enunciadas pelo autor a este modelo, podemos considerar que pedagogia e andragogia se complementam, sendo que “o modelo pedagógico é um modelo ideológico que exclui todas as hipóteses andragógicas, enquanto o modelo andragógico é um sistema de hipóteses que compreende as hipóteses pedagógicas” (Knowles, 1990, citado por Canário, p.134). Assim “esta perspetiva fornece argumentos no sentido de construir uma teoria geral da aprendizagem em que os mesmos princípios sejam válidos para públicos muito diversos, inclusive no que diz respeito à idade” (Canário, 2000, p. 134).

No debate acerca deste tema verifica-se atualmente que o conceito de andragogia “serviu para encorajar práticas de educação alternativas que permitem uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar” (Canário, 2000, 135), sendo este um propósito também ajustado à adequação da estrutura modular no ensino profissional, como potenciador de um processo de ensino/aprendizagem em que o sujeito e a sua experiência têm um papel fundamental.

De acordo com os estudos citados, entre outras pesquisas realizadas nesse âmbito, verifica-se que a estrutura modular apresenta vantagens, nomeadamente no que diz respeito à flexibilidade de gestão do currículo. Paralelamente pressupõe que os alunos possam gerir o seu processo de aprendizagem, a um ritmo diferenciado. Esta possibilidade, prevista na legislação pode conduzir a uma acumulação de módulos por realizar no final do ano letivo.

De acordo com o estudo realizado por Madeira (2006), “o sistema modular desenvolve a autonomia e o sentido de responsabilidade do aluno, e é a este que cabe o principal papel no processo de aprendizagem, pelo que o seu acompanhamento é fundamental, especialmente quando os alunos são mais novos” (p. 138). Segundo dados obtidos nessa investigação, cada vez há alunos mais novos nesta modalidade de ensino o que obriga a uma organização e a uma responsabilidade muito grandes por parte dos mesmos e um maior apoio por parte dos professores/formadores.

Os sistemas de recuperação de módulos variam de escola para escola, sendo necessário que os professores e as escolas agilizem o processo de avaliação, por forma a diminuir o impacto provocado pelo excesso de módulo em atraso que, por sua vez, conduzem à manutenção do abandono e insucesso escolares.

IV. “Por que acumulam módulos em atraso os alunos do Ensino Profissional?”

1. Pertinência do tema de trabalho

No final do 1º ano na escola profissional deparei-me com o facto de um elevado número de alunos acumular módulos por realizar, alguns deles vários módulos em diferentes disciplinas.

Mais precisamente, no início do ano letivo de 2012/2013, dos cerca de 150 alunos que frequentavam o 3º ano, existiam sensivelmente 40 com mais de 6 módulos em atraso.

A recuperação de módulos em época extraordinária implica o seu pagamento, bem como a possibilidade de combinar com o professor a modalidade de recuperação (teste escrito, trabalho individual, avaliação oral...), matéria a estudar e o cumprimento de um horário para o efeito.

Alguns alunos inscrevem-se na recuperação extraordinária e não chegam a aparecer. Outros ainda combinam com o professor a modalidade de avaliação e mesmo assim não aparecem no dia previsto. E, claro está, existem também os alunos que cumprem o previsto e realizam o módulo.

Conversando com os meus alunos, pude verificar que alguns módulos não são realizados porque o limite de faltas previsto para a disciplina tinha sido excedido, impossibilitando assim a realização de todos os módulos da disciplina. Esta situação conduz ainda ao abandono do curso, antes de terminar o ciclo de formação.

Por esse motivo, foi implementado na escola um novo registo de faltas que prevê um número de ausências não justificadas por módulo, consoante a carga horária do mesmo. Assim, o aluno pode ficar excluído a um determinado módulo, mas não fica à totalidade dos módulos da disciplina.

Mas não é apenas esta a explicação para tantos módulos atrasados, pois alguns alunos não estão excluídos por faltas, frequentam a escola com assiduidade e têm acumulado módulos por realizar.

Sabendo que os alunos estão a estudar por opção própria, numa escola profissional particular em que pagam uma parte da mensalidade bem como todas as despesas inerentes a este processo, que se não completarem o curso nos três anos previstos perdem o direito ao financiamento, passando a ser auto financiados, que estão, na

sua maioria, interessados em entrar rapidamente no mercado de trabalho, então, quais serão os motivos que os levam a deixar tantos módulos por realizar?

2. Metodologia

Uma vez que este trabalho pretende identificar a opinião dos alunos e dos diretores de turma em relação ao problema específico da acumulação de módulos por realizar e propor algumas estratégias para a superação deste problema, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo sido utilizada a entrevista semi diretiva como técnica de recolha de dados.

Os entrevistados foram selecionados de acordo com o ano que frequentavam e o número de módulos que tinham por realizar, neste caso mais de 6 módulos antes da época especial de recuperações de novembro de 2012. Foram entrevistados alunos de diferentes cursos, e de ambos os sexos.

O objetivo inicial - entrevistar apenas alunos do 3º ano - não foi possível de concretizar devido à falta de disponibilidade de alguns estudantes que se encontravam em formação em contexto de trabalho. Desta forma, optámos por considerar também alguns alunos do 2º ano, que na altura (maio/junho) acumulavam mais de 6 módulos por realizar nas diferentes disciplinas.

Foram ainda selecionados três diretores de turma, de forma aleatória, à exceção de um por ser nossa intenção entrevistar um diretor de turma cujos alunos não tivessem elevados níveis de insucesso (módulos por realizar).

Desta forma, o procedimento de recolha de dados contemplou quatro momentos.

Inicialmente foi solicitado aos directores de turma a informação relativa aos alunos com módulos em atraso. O quadro que se segue apresenta os dados obtidos.

Turmas	Nº de alunos com módulos em atraso	Nº de alunos com 6 ou mais módulos em atraso
Turma A	15	7
Turma B	10	10
Turma C	7	4
Turma D	7	4
Turma E	17	6
Turma G	6	3
Turma H	4	0
Turma J	13	0

Duas turmas não foram contempladas por ausência de resposta.

Numa segunda fase, foram então entrevistados 11 alunos, com o objetivo de compreender os motivos que os levaram a acumular módulos por realizar, e recolher sugestões para a resolução desse problema. (anexo I)

No momento seguinte foram entrevistados 3 diretores de turma no sentido de perceber a sua opinião/ interpretação do problema, as estratégias utilizadas pela escola para o superar e a respetiva adesão dos alunos a essas estratégias. (anexo II)

No caso das entrevistas aos alunos, nas primeiras três questões – “Por que veio para o ensino profissional?”, “Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?”, “Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?” - era nossa intenção conhecer as razões da opção por esta oferta educativa, perceber as principais diferenças entre o ensino regular e o ensino profissional identificadas pelos alunos.

A quarta questão - “Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?” - tinha por objectivo saber o número de módulos que cada aluno tinha em atraso e quais as disciplinas onde essa situação ocorre com mais frequência.

A quinta questão - “O que aconteceu, quais as razões?”, pretende averiguar a percepção dos alunos acerca da situação, e se fazem uma atribuição a fatores internos ou externos.

Na sexta questão - “Se fosse agora o que faria para evitar essa situação?”, pretendemos perceber que tipo de estratégias o aluno considera que seriam mais adequadas para evitar a situação.

Por fim, com a última questão - "Como acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?" pretendemos recolher sugestões dos alunos que possam ser utilizadas pela escola e/ou professores em futuras situações.

Já no que se refere às entrevistas dos diretores de turma a primeira questão - "O que pensa do ensino modular?" - pretende aferir acerca da perceção dos professores sobre a estrutura modular, no sentido de perceber se o consideram como fator facilitador, ou não, da progressão dos alunos.

A segunda questão - "Na sua opinião, por que motivo os alunos do ensino profissional acumulam tantos módulos por realizar?" pretendemos verificar se os motivos indicados pelos professores são, em algum aspeto semelhantes aos dos alunos.

E por fim, na última questão - "Acha que a escola poderia promover alguma ação, ou mais alguma ação, no sentido de evitar essa situação? Quais?" - pretendemos obter informação que possa ser utilizada para melhorar a qualidade do ensino/formação oferecido pela instituição Escola.

Depois de transcritas, as entrevistas foram objeto de análise de conteúdo. (anexo III, IV e V)

3. Caracterização da Escola

Este trabalho de projeto decorreu na Escola Profissional Magestil.

A Escola Profissional Magestil é dirigida a todos os jovens que procuram uma alternativa ao sistema de ensino convencional nas áreas de saúde, educação de infância, gestão, informática de gestão, comunicação e marketing, fotografia e na indústria têxtil e do vestuário, conferindo a qualificação de nível IV.

Desenvolve parcerias com diversas Instituições de Ensino e Formação, bem como com Organizações e Empresas Nacionais e Internacionais (União Europeia) no Setor do Têxtil e Vestuário, no Setor dos Serviços, no âmbito dos Cursos de Gestão, de Informática e de Comunicação e Marketing, com entidades na área de Educação de Infância e de Saúde, bem como na área de Fotografia e Design de Interiores. As Parcerias Internacionais têm como objetivo a mobilidade dos jovens na União Europeia, através de estágios em Instituições de Ensino e em Empresas - com o apoio do Programa Leonardo da Vinci - bem como de projetos piloto de desenvolvimento curricular, de investigação, projetos de desmultiplicação, entre outros.

Atualmente tem cerca de 1500 alunos distribuídos pelos cursos de Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Fotografia, Técnico de Comunicação - Marketing Relações

Públicas e Publicidade, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Design de Moda, Técnico de Coordenação e Produção de Moda e 45 professores.

4. Análise e interpretação de informações

Alunos

Os alunos entrevistados têm idades compreendidas entre 17 e 20 anos e um percurso escolar algo acidentado, refletido em diversos insucessos, sendo esta, possivelmente, umas das razões para a escolha deste tipo de ensino, apesar de não ser explicitamente mencionada por nenhum dos entrevistados.

Passando à análise de conteúdo das entrevistas, na questão nº 1 “por que motivo optou pelo ensino profissional?”, verificamos que a **dimensão prática do ensino profissional** é um dos aspetos mais referidos:

“Por ser mais prático, a matéria mais prática que teórica e acho que me dava melhor com matéria prática (...) e também na situação do país acho que é uma mais valia para nós, por termos mais prática do que quem venha de outras escolas”. (Deolinda)

“... Mas o ensino secundário não é para mim... é muito teórico, não é uma coisa que me prende deixei de ir às aulas (...) e como é uma componente muito prática, nós aprendemos porque sabemos o que estamos a fazer”. (Maria João)

“... Porque aquela escola já não dava para mim, não me sentia lá bem e depois era tudo muito teórico, testes atrás de testes e eu senti que naquele ensino não conseguia então só fiz o 1º período. (Joaquim)

Encontramos ainda referências ao **“ser mais fácil”** (está relacionado com a componente prática do curso), aos resultados de **testes de orientação profissional** e à **orientação para uma profissão**:

“Porque é um bocadinho mais fácil do que o ensino regular e dá logo acesso ao trabalho, como eu não vou para a universidade nem nada quero é ir logo trabalhar.” (Jorge)

“Porque fui mãe muito cedo e achei que era mais fácil”. (Sofia)

“Porque é mais fácil, é mais virado para uma profissão, não é tão visual”. (Carla)

“Porque pensava que era mais fácil (risos) ... juro que achava que era mais fácil!” (Sara)

“Porque os testes psicotécnicos diziam que eu devia ir para um curso como infância ou turismo, mas mais infância”. (Cátia)

“Saí da escola e fiz teste psicotécnicos, mesmo num psicólogo e ele disse que realmente que eu devia ir para uma escola profissional e deu-me 50% de comunicação e 50% de artes e eu preferi vir para comunicação”. (Joaquim)

“Porque descobri este curso através da psicóloga da escola, nos testes psicotécnicos, e optei por este curso porque achei esta área interessante e que tinha uma componente diferente”. (David)

No caso do David e da Sara acrescenta o facto de procurarem cursos na área da Moda e **não encontrarem resposta no ensino regular**:

“... Tinha a certeza que era este curso que eu queria, queria seguir moda, porque eu já tenho um bocado este percurso de faltar muito às aulas desde o meu primeiro 8º ano...” (Sara)

“Como cá em Portugal há tão poucos cursos profissionais relacionados com a moda, optei por isto”. (David)

Na 2ª questão, “quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?”, voltamos a encontrar muitas referências à **componente prática** dos cursos profissionais, como se pode verificar:

“Acho muito melhor porque aqui, temos a parte mais prática e o ensino não é tão teórico, o que é ótimo para os alunos, porque estão muito mais motivados por terem esta parte mais técnica”. (Rute)

“... Mas a grande diferença é que aqui é muito prático, e eu acho ótimo, eu adoro o curso e adoro o que estou a fazer, se eu estivesse em artes não tinha piada nenhuma acho que é fazer o mesmo, aqui aprofundamos com muito mais experiência”. (Sara)

“Mas acho que a maior diferença é mesmo a carga horária e as disciplinas técnicas e práticas”. (Raquel)

“A componente prática e técnica”. (Maria João)

“Gosto mais do ensino profissional porque é tudo muito mas prático”. (Joaquim)

São também referidas diferenças relativas à **carga horária**, à maior **diversidade de escolha**, ao **apoio dos professores** e à própria **organização curricular**, orientada para uma profissão:

"O ensino profissional é muito mais abrangente, tem muito mais áreas por onde escolher..." (Sofia)

"Também tem um grande defeito que é o horário (...) Pedem testes, trabalhos, projetos..." (Joaquim)

"A carga horária (...) são melhores para a nossa vida futura. E se quisermos ir para a universidade temos prioridade". (Raquel)

"No ensino regular temos uma data de disciplinas que não servem para nada (...) Mesmo as mais teóricas são viradas para uma profissão". (Carla)

"Acho que é mesmo a matéria e as escolas profissionais são mais para nos ajudar, não é mais fácil, se calhar os alunos do ensino regular se fossem fazer o que nós fazemos não sabiam (como também ao contrário), mas não é mais fácil, é mais a matéria e ajuda que nos dão". (Deolinda)

Em relação à 3ª questão, "qual a sua opinião acerca da organização curricular – estrutura modular?", verificamos que a maior parte dos alunos tem uma opinião positiva considerando a **estrutura modular facilitadora** em relação à organização do estudo:

"Acho que é uma maneira mais fácil dos alunos conseguirem aprender a matéria porque não há tantas ligações (...) aquele módulo está feito e acabou". (Rute)

"Eu acho que é bom... assim. Porque assim dá para nos organizarmos. Fazemos um módulo e se tivermos negativa podemos fazer noutra altura". (Deolinda)

"Aqui nós temos a ordem e já sabemos passo a passo o que é que vai dar, a gente pode ir estudando, saber o que é aquele módulo, o que é preciso fazer para aquele, temos assim um conhecimento. É mais organizado". (Jorge)

"Acho que é bom funcionar por módulos porque também temos a parte prática...está dividido por matérias e temos noção em que matérias é que estamos bem e as que temos que recuperar. Podemos recuperar, o que é bom (...) Facilita a progressão porque nos focamos no que estamos a fazer". (Sara)

"É mais fácil para nós estudar". (Cátia)

"Acho que é melhor, nós sabemos o que estamos a fazer, não é uma coisa misturada com as outras (...) temos um módulo sobre isto, depois sobre aquilo...tem tudo uma sequência, não é tudo ao molho". (Maria João)

“Acho que os módulos dividem assim mais por temas. É mais fácil aprendermos por temas”. (Joaquim)

“Acho que é mais fácil e organizo-me melhor”. (Sofia)

O David considera este tipo de organização mais **difícil**, afirmando desconhecer esta característica do ensino profissional quando fez a sua opção:

“É mais difícil, é muito mais complicado, porque nós no ensino regular podemos ter uma negativa a um teste mas depois no teste a seguir podemos ter uma nota melhor e ficamos com a nota média. E aqui ficamos com o módulo em atraso (...) Eu quando vim para este ensino não sabia que a escola era com estrutura modular não tinha a noção disso.

A Raquel faz referência ao **modelo de avaliação**, como sendo facilitador:

“Na escola normal temos dois testes por período e aqui temos só 1 e se for preciso um trabalho ou uma apresentação oral, ajuda-nos mais do que estar a fazer sempre testes escritos”.

Já a Carla sente-se indecisa em relação a este tema, afirmando não saber até que ponto o modelo de avaliação facilita ou dificulta o trabalho:

“Assim temos sempre mais coisas do que se fosse um teste por período... não sei se é mais difícil ou mais fácil, sinceramente não sei”.

Como podemos observar na questão nº 5, “o que aconteceu? Quais as razões?”, as respostas são mais diversificadas. Alguns motivos referidos pelos alunos estão relacionados com **fatores de ordem interna** como a desorganização, falta de atenção nas aulas, incumprimento nos prazos de entrega de trabalhos, faltas, dificuldades específicas de aprendizagem, desmotivação e problemas pessoais:

“Também não estava assim tão atenta nas aulas (...) Falta de estudo e dificuldade em compreender a matéria” (...) Eu tive dislexia e cheguei a tomar medicação para a atenção e tive apoio quando era mais nova. (Rute)

“Este ano, por motivos pessoais, foi muito difícil”. (David)

“Eu sou muito de altos e baixos, ainda este ano tive uma recaída faltei 4 vezes ao estágio e tive que arranjar eu um lugar para estagiar à noite”. (Sara)

“Porque não entreguei a pen... temos que fazer os trabalhos do módulo e por na pen, no fim damos a pen. Os outros são por exclusão de faltas, os outros porque tive má nota nos testes”. (Cátia)

“Porque não venho às aulas não sei a matéria, nem sei quando é que tenho testes... eu sei...vou ter que ficar cá mais um ano de certeza. *É uma despreocupação com as coisas, não tenho muita responsabilidade com as coisas da escola*”. (Raquel)

“O professor de CGA não aceita a pen depois da data marcada (...) Se no dia de entregar a pen acontece alguma coisa...” (Maria João)

“O de CGA foi por causa da pen que eu não tinha na altura e psicologia foi uma estupidez, não fui apresentar o trabalho”. (Joaquim)

“Muitos são faltas, às vezes chego aqui e não me apetece, outras vezes é por causa do horário. Desmotivação...” (Carla)

No entanto, são também apresentados **motivos de ordem externa**, relacionados com a metodologia dos professores, desmotivação derivada á turma em que estão inseridos e alguma pressão pelo excesso de trabalho:

“Acho que é pela maneira como o professor dá a matéria porque eu agora tenho outra professora e estou a compreender melhor. O professor ... deu aulas na faculdade e ele dá como se estivesse na faculdade. E acho também que é pela turma, pela desmotivação e às vezes vamos para as aulas e não está lá ninguém, acho que é mesmo pela desmotivação que os nossos colegas nos dão e acho que também interfere que eu podia ser uma aluna melhor...” (Deolinda)

“A maneira do professor explicar é completamente diferente dos outros professores, é a falar, a falar e mesmo que agente queira escrever alguma coisa, eu pelo menos não consigo (...) não consigo encaixar, tento estudar em casa, não consigo encaixar. Tenho mesmo dificuldade em acompanhar a matéria”. (Jorge)

“Tenho muitas dificuldades a matemática, geometria era muito difícil com a outra professora, mas agora com este professor é completamente diferente. Ele faz todos os possíveis, até horas extraordinárias, para nós entendermos (...) Este ano é uma grande pressão, a PAP.... Vou precisar de um ano para me organizar, não vou entregar uma coisa qualquer”. (David)

“Dificuldade a TIC, não percebo mesmo nada daquilo, publicidade porque pediam-nos coisas e nós não tínhamos base para o fazer então não fizemos”. (Joaquim)

“No ano passado tive aí uma situação complicada, deixei de fazer os trabalhos, não vinha às aulas, não tinha vontade. Em primeiro lugar, por causa da minha turma, é a turma mais insuportável que eu alguma vez tive, e em segundo havia qualquer coisa num professor que não batia muito bem e então eu deixei de ir às aulas dele. Já ultrapassei isso com esse professor”. (Sofia)

O que fariam se “fosse agora?” Nesta questão podemos verificar que na sua grande maioria os alunos consideram que a **assiduidade** é um fator essencial para obter mais sucesso (independentemente dos motivos que os levavam a faltar às aulas serem diferentes).

“Ah... se eu voltasse ao 1º ano...primeiro não teria faltado tanto como falei (mas acho que isso também foi pela turma), teria feito todos os módulo, de certeza que não tinha nenhum módulo para fazer”. (Deolinda)

“Eu sinto é que desde que venho às aulas é que eu amo este curso”. (Sara)

“Não faltava, vinha às aulas desde o 1º período”. (Raquel)

“O primeiro ano até correu bem mas no 2º não faltava tanto...” (Maria João)

“Não faltava tanto às aulas, mas eu falto mesmo porque não temos vida, queremos falar dos nossos assuntos e às vezes é por isso que faltamos às aulas”. (Joaquim)

Encontramos também soluções relacionadas com o **estudo**, **empenho** e **organização**:

“Começava logo a estudar a ter hábitos de estudo mais organizados, como agora quando for para a faculdade”. (Rute)

“Tentava-me empenhar mais...em (disciplina) esforçar-me mais um bocado, mas já me estou a esforçar ao máximo, não sei se consigo dar mais...” (Jorge)

“Agora olho para trás e vejo que foi uma estupidez. Tinha trabalhado mais e esforçado mais para não deixar acumular, porque depois quando reparamos que temos imensos módulos ficamos com uma pressão, completamente desmotivados, não temos vontade nenhuma, não podemos ir a PAP e é horrível”. (David)

“Comprava os módulos para estudar antes dos testes e trabalhava mais”. (Refere-se a comprar as fotocópias que os professores colocam na reprografia) (Carla)

“Tinha-me dedicado mais e tinha posto de parte aqueles problemas com o professor” (Sofia)

Há ainda dois alunos que referem que o projeto a que concorreram lhes ocupou demasiado tempo, esforço e dedicação, sendo o motivo para alguma falta de dedicação a outras disciplinas. Como tal, adiantam que, se voltassem atrás não se teriam dedicado tanto:

“Com o projeto esquecemo-nos um bocado das outras disciplinas”. (Joaquim)

"O projeto foi uma coisa boa, mas absorveu-nos muito. Não há tempo para tudo, estamos a tentar chegar a tudo e não chega (...) O projeto é importante, mas só dá nota a uma disciplina. Acho que não me empenhava tanto no projeto (...) Acabamos por esquecer as outras disciplinas, até as técnicas e foi projeto, projeto, projeto... acabou o projeto acabou, já não tinha mais cabeça. Isto é tudo muito bom para nos fazer crescer e aprender e tudo mais mas isto é muita coisa para uma pessoa da nossa idade, nós somos adolescentes. É pedir demasiado..." (Maria João)

Em relação à última questão "Como acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?", a maior parte dos alunos refere que **a escola ajuda bastante**, sugerindo que escola e/ou professores implementam ações para evitar a situação, delegando para os próprios alunos a responsabilidade pela acumulação de módulos:

"Esta escola já faz o máximo que pode, acho que não pode fazer mais nada agora é da parte dos alunos, até ajudam demais..." (Sofia)

"A culpa de nós termos os módulos também não é da escola". (Maria João)

"Já acho que escolheram a estratégias de deixar recuperar os módulos (refere-se a recuperações dentro do período previsto para o módulo) e de poder continuar no módulo seguinte..." (Cátia)

"O problema é que os professores dão os trabalhos, para entregar um mês depois e nós só começamos a fazer uma semana antes e isso é que não pode acontecer, e acumulam módulos atrasados. A escola leva muitos alunos ao colo. Eu tenho colegas que não deviam fazer os módulos e fazem, porque a escola os leva ao colo". (Sara)

"Os professores ajudam bastante, se nós quisermos a ajuda os professores não nos negam a ajuda..." (David)

"A escola ajuda, mas se não formos nós a fazer a escola também não faz por nós". (Jorge)

"Eu acho que a escola já deu oportunidade de fazer os módulos mas sem pagar (...) E acho que já ajudou, fala com alunos até individualmente, é da cabeça de cada um..." (Deolinda)

"A escola ajuda imenso os alunos, os professores estão sempre preocupados em dar-nos fichas de apoio por exemplo (...) os professores dão sempre oportunidade de subir a nota para não termos o módulo em atraso". (Rute)

Não obstante, apresentam algumas sugestões como:

- O aumento do prazo das épocas especiais para recuperação de módulos;

“Os alunos que não faltam e têm módulos em atraso acho que deviam ter 3 semanas para as recuperações, porque não temos tempo para nos preparar para todos”. (Rute);

- Maior “pressão” por parte dos diretores de turma;

“.... Uma enorme desorganização relativamente aos diretores de turma porque os alunos faltam, eles avisam uma vez, avisam a segunda e depois não se preocupam mais. E isso não pode ser. Porque esta escola, ou se tem em cima os pais, ou se gosta realmente ou então não vale a pena, porque isto é muito trabalho, é mesmo muito trabalho e ou há coordenação ou não há, se não há coordenação é um descalabro total”. (Sara)

- A colaboração de um psicólogo;

“Os professores ajudam bastante, se nós quisermos a ajuda os professores não nos negam a ajuda, mas acho que pelo menos a mim, que me fez muita falta era estar a ser seguido por uma psicóloga e a escola não teve psicóloga este ano, acho que no ano passado ainda teve, este ano perguntei, falei nisso e acho um bocado essencial, porque nós às vezes estamos a passar por situações mais difíceis e não temos ninguém com quem falar...” (David)

- Melhorar as competências de alguns professores,

“No caso de , dar mais dicas ao professor sobre apontamentos”. (Jorge)

- Evitar a marcação de trabalhos em muitas disciplinas em simultâneo, o excesso de trabalhos sobrepostos, alteração de horários;

“... Mas se for preciso numa semana temos 20 trabalhos para entregar”. (Cátia)

“Eu acho que nós devíamos ter um bocado mais acompanhamento no sentido em que... tudo bem é bom para a escola, é bom para nós fazermos estes projetos, é tudo muito bom mas o que realmente importa aqui é fazermos o curso. Os projetos são muito bons para o curriculum, mas importa fazermos o curso. Se calhar a escola ver um bocado mais o nosso lado, os horários e com horas para prepararmos os módulos, se calhar ver um bocado mais o lado do aluno e que é tanta coisa aos mesmo tempo não vai sair bem, porque quando fazemos muita coisa ao mesmo tempo, ou fazemos uma coisa muito bem ou vai ficar tudo mais ou menos e não pode ficar mais ou menos. A escola podia dividir um bocado mais as coisas”. (Maria João)

"Mudar horários, dar oportunidade de fazer testes antes de termos que pagar para fazer o módulo (faz referência ao facto de nem todos os professores o fazerem). (Carla)

- Isenção ou alteração do preço da recuperação de módulos em época especial;

"Se não pagássemos as recuperações era muito mais fácil. Eu ainda não recuperei porque não tenho dinheiro". (Carla)

"Era dar-nos uma oportunidade...pronto...se chumbássemos a um módulo dava-nos oportunidade sem pagar e depois aí se chumbássemos outra vez pagávamos, mas devíamos ter direito a uma oportunidade". (Raquel)

"Acho que o preço dos módulos devia baixar..." (Rute)

- Maior tolerância por parte dos professores nos prazos de entrega dos trabalhos, quando os alunos estão a trabalhar nos projetos;

"Acho que os professores podiam ser mais compreensivos, por exemplo pedem-nos algum trabalho e se ainda estívéssemos com o projeto e não conseguíssemos entregar, ficávamos logo penalizados, acho que os professores podiam deixar entregar depois". (Joaquim)

A Deolinda refere ainda que a escola não deveria dar a mesma oportunidade a todos os alunos, fazendo uma distinção entre os que são assíduos e os que não são;

"... Mas nem todos os alunos merecem a mesma oportunidade, por exemplo os que faltam, não vêm à escola... a escola não devia ajudar". (Deolinda)

Diretores de turma

Na questão nº 1 "o que pensa do ensino modular?", os três diretores de turma são unânimes em relação ao facto de ser um **sistema vantajoso**, alegando diferentes tipos de vantagem:

"Funciona bem, até porque o ensino modular permite que os alunos progridam ao seu próprio ritmo (...) Depois, relativamente ao ensino regular a avaliação é contínua, se um aluno começa mal no 1º período torna-se mais difícil recuperar no 3º, aqui eles sabem que podem ter negativa no 1º módulo, mas podem ter uma nota excelente no outro ... " (Ana)

" É um sistema que poderá funcionar muito bem desde que o aluno tenha alguma capacidade de gestão e de maturidade (...) tem tudo para funcionar porque ao alunos não sentem que durante um ano foram sempre falhando a uma disciplina, não

precisam de ficar sempre com a sensação que não têm capacidades naquela disciplina (...) É mais motivante porque podem ter maus resultados num módulo, mas no outro ter mais sucesso". (Maria)

"Penso que é vantajosa na medida em permite aferir a avaliar de uma forma mais controlada a aquisição dos conhecimentos, o facto de permitir recuperar de alguma forma garante que os alunos não transitam sem ter adquirido os objetivos mínimos daquele conteúdo, portanto parece-me bastante vantajoso". (Paula)

Já na questão nº 2, "na sua opinião, por que motivo os alunos do ensino profissional acumulam tantos módulos por realizar?", as opiniões são mais diferenciadas. No entanto é referido pelos três professores **a falta de estudo, imaturidade e desorganização** por parte dos alunos;

"Há os alunos que é pura irresponsabilidade essa acaba por ser a mais difícil também de nós conseguirmos ultrapassar e ajudar a superar (...) não fazem também por falta de empenho". (Paula)

"E temos vários alunos que por mais que os professores façam ou que a escola faça é uma escolha pessoal, que tem a ver com o crescimento e a maturidade (...) A questão da organização é importante até porque quando estão em época especial de recuperação raramente sabem quantos módulos têm para trás. (...) Há o excesso de faltas, que acaba por ser também uma escolha pessoal dos alunos (...) O ensino profissional exige que eles tenham alguma capacidade de gestão e de organização e requer maturidade e ter alguma noção daquilo que querem, são idades muito complicadas, de grande inquietude, de por muita coisa em causa". (Maria)

"Ainda há a questão de que são os diretores de turma que andam atrás deles a lembrar que têm que justificar as faltas e em alguns casos, são os pais que arranjam desculpas para justificar as faltas dos filhos". (Maria)

"Por falta de hábitos de estudo" (...) não conseguem organizar o seu tempo". (Ana)

São ainda sugeridos outros motivos para explicar o insucesso na realização dos módulos. Assim, a professora Ana sugere ainda:

A diminuição de acompanhamento das famílias;

"Cada vez mais que os alunos são pouco acompanhados pelos pais, os pais não sabem o que se passa na escola. Devia haver um acompanhamento para saberem quando eles têm testes".

As dificuldades apresentadas pelos alunos e a fraca consolidação de conhecimentos em níveis de ensino anteriores;

“Muitos alunos têm muitas dificuldades (...) efetivamente temos muitos alunos com muitas dificuldades. Começamos a receber alunos que não vem do ensino regular, que fizeram o 9º ano em CEF e, por exemplo no português isso faz toda a diferença, porque o programa dos CEF não é o mesmo do ensino regular”.

As “interrupções” para realização de estágios e projetos;

“Os alunos envolvem-se em projetos, o que é muito positivo da parte técnica e prática, mas eu vejo-me com dificuldades para cumprir com o programa, com as interrupções com estágios, projetos...”

A professora Maria sugere a influência do curso e turma dos alunos alegando que alguns cursos são mais propensos a que os alunos obtenham insucesso;

“Eu acho que depende um pouco da área que frequentam. Por exemplo na área de moda os alunos não deixam tantos módulos por realizar, talvez porque eles quando vêm já sabem exatamente que é aquilo que querem”.

“Tem muita influência a turma em termos de comportamento e de motivação (...) Se eles ficarem numa turma mais apática pouco envolvida é mais difícil para os que querem prosseguir porque ficam desmotivadas e contaminadas pelo espírito da turma”.

E ainda apresenta alguma preocupação com a falta de capacidade de atenção/concentração dos alunos;

“São miúdos que estão em idades muito difíceis... por outro lado, outra coisa que eu acho muito relevante é que estamos perante um panorama de alunos, no geral, muito ansiosos, tudo aquilo que possa ser muito interessante para eles, ficam plenamente concentrados apenas 15 minutos em sala de aula, o que também não ajuda ao sucesso dos resultados... porque é o telemóvel ou há sempre alguma coisa que os está a desviar, são muito inquietos em sala de aula, estão a pensar noutras coisas”.

A professora Paula apresenta ainda outras sugestões que justificam a acumulação de módulos, como:

A falta de tempo letivo para esclarecimento de dúvidas antes das recuperações;

“... E a carga horária também não prevê que haja aulas de recuperação e de preparação para a recuperação de módulos (...) para que este sistema modular funcionasse de forma plena (...) a recuperação da avaliação devia incluir aulas extra

e na verdade o currículo não permite. Ou se dão as aulas fora e se dá um apoio antes para eles fazerem as recuperações para os alunos que de facto têm dificuldades e precisam de esclarecer dúvidas porque não conseguiram em tão pouco tempo apreender os conteúdos, às vezes não têm esse tempo. Precisariam de mais tempo, de mais reforço. Os alunos que têm dificuldade acumulam e não conseguem realizar os módulos se não tiverem este apoio extra”.

Os alunos não solicitarem ajuda aos professores;

“Às vezes os alunos também não pedem ajuda. Como diretora de turma incentivo-os a pedir ajuda aos professores quando não compreendem as matérias, mas eles sabem que isso pode implicar ficar um bocadinho até mais tarde, ou chegar mais cedo e também não querem”.

E ainda a ausência de legislação no ensino profissional que salvaguarde situações de problemas cognitivos diagnosticados;

“O facto de o ensino profissional não haver legislação que salvaguarde situações de problemas cognitivos diagnosticados. Não há nada. E há muitos alunos que têm no processo diagnósticos de problemas cognitivos e situações mais simples como dislexia, e que não podem beneficiar de medidas de apoio, como mais tempo para a realização dos testes... no ensino profissional não está previsto. (...) Alguns professores até fazem, outros não, não é uma situação que esteja implementada”.

Na última questão, “acha que a escola poderia promover alguma ação, ou mais alguma ação, no sentido de evitar essa situação?”, as opiniões também são diversificadas, verificando-se, no entanto, concordância com algumas sugestões dos alunos, nomeadamente no que diz respeito ao **tempo para apoiar os alunos que revelam mais dificuldades** e à **colaboração de um psicólogo**;

“Nós professores também temos um horário letivo muito sobrecarregado e duas direções de turma, e as horas do clube...não conseguimos dar o apoio que queríamos. Os professores destas disciplinas deveriam ter um horário mais reduzido para os poderem apoiar mais”. (Ana, referindo-se às disciplinas de português, inglês e matemática)

“Mais tempo para apoiar dentro do período do módulo (...) era preciso mais tempo para apoios, recuperações, tempo de aulas que o sistema modular acaba por nos impor o cumprimento daqueles conteúdos e acabamos por termos pouco tempo para diversificar também as avaliações em aula. As horas que temos para lecionar (...) conseguir gerir conteúdos e avaliações, trabalhos mais práticos que demoram sempre bastante tempo a ser realizados e apresentados corrigir, melhorar até”. (Paula)

“Acho que uma psicóloga faz muita falta (...) quantos alunos tivemos aqui e que quiseram desistir e que foi graças ao apoio dos professores que continuaram (...) mas os psicólogos sabem como fazer para chegar mais longe”. (Maria)

Os diretores de turma apresentam ainda algumas sugestões, embora façam referência ao facto de existirem questões relacionadas com própria estrutura do currículo do ensino profissional.

Assim a professora Ana refere ainda como possível ação:

Implicar mais as famílias;

“ ... E implicar mais os pais. Faz-me muita impressão que eu tenha alunos que ao fim de 3 anos não conheça os pais, de miúdos novos, que os pais não vêm à escola”.

Já a professora Maria tem uma opinião muito diferente das suas colegas em relação a este tema, considerando que os alunos têm demasiadas oportunidades de recuperação de módulos, sendo que menos oportunidades se poderiam refletir num melhor aproveitamento das mesmas;

“A minha opinião pessoal se calhar difere de outros professores aqui da escola é que há épocas de recuperação a mais e acho que eles vêm sempre com uma ideia que se não fizerem agora fazem depois, aliás muito me incomoda aqueles alunos que vêm para um teste e perguntam logo quando é que está marcada a recuperação (...) e acho que se tivessem menos oportunidades talvez as aproveitassem melhor. Eles têm muitas oportunidades ao longo do ano para recuperar os módulos. ”

Por fim, a professora Paula, refere ainda que o próprio currículo é ambicioso para as horas lecionadas;

“Acho que há aqui algo que é incontornável que é o facto do sistema modular, apesar de ser um sistema que tem as suas particularidades, ter conteúdos idênticos ao sistema regular (...) Portanto há coisas que passam um bocadinho por o currículo ser de uma forma geral ambicioso para as horas lecionadas”.

E que apesar dos esforços já implementados pela escola e/ou professores, a maioria dos alunos que acumulam módulos têm problemas de assiduidade;

“Em termos de escola, há professores que de uma forma mais informal vão contornando estas situações, mas não vejo uma solução miraculosa, até porque dá a ideia que a maioria dos alunos que tem módulos em atraso têm problemas de assiduidade. (...) Na verdade os alunos que aproveitam bem as recuperações e os apoios dos professores acabam por obter sucesso no curso”.

Resumidamente, e em jeito de pequena conclusão, verificamos que, na sua maioria, os alunos com excesso de módulos em atraso atribuem a eles próprios a responsabilidade da situação, sendo que:

- Assumem a sua falta de trabalho/dedicação perante os assuntos escolares, e ainda que começam a realizar os trabalhos tardiamente; - que estudam pouco para os testes e/ou momentos de avaliação formal. Alguns alunos referem também o excesso de trabalho e de solicitações em simultâneo, para o facto de desmotivarem e não cumprirem os prazos.
- São menos assíduos, sendo que isso dificulta o acompanhamento da matéria e do ritmo de aprendizagem do resto da turma.

Esta situação pode conduzir a uma desmotivação crescente pelo facto de sentirem que não conseguem realizar tantos módulos em época de recuperação extraordinária, tanto do ponto de vista académico como financeiro.

Os professores estão em sintonia com os alunos, atribuindo-lhes também grande parte da responsabilidade, nomeadamente pelo facto de serem ainda muito imaturos, com falta de organização e método de trabalho e desresponsabilizados pelas famílias. Referem também a necessidade de apoio que estes alunos carecem, apoio este a que o tempo letivo não permite responder adequadamente.

5. Algumas propostas para a resolução do problema

De acordo com as opiniões recolhidas nas entrevistas, arriscamos apresentar algumas propostas para o problema.

Relativamente ao excesso de trabalhos em simultâneo nas diferentes disciplinas, parece-nos que uma maior/melhor comunicação entre os professores no sentido de evitar a referida sobrecarga, poderia ser vantajoso.

No que diz respeito ao modelo de avaliação, em algumas disciplinas da área sociocultural e científica, a avaliação poderia ser realizada ao longo de todo o módulo, com pequenas fichas de trabalho, ou pequenas apresentações de temas de estudo, para que não fosse culminar no final do módulo o peso da avaliação, pois em muitos casos coincide com outras disciplinas. Os próprios professores referem a falta de tempo para diversificar as avaliações.

Quanto à questão “tempo”, parece-nos difícil propor alterações, mas passaria por uma reorganização dos horários dos professores neste nível de ensino, o que, de acordo com a atual conjuntura, não se vislumbra uma possibilidade. O número de

alunos por turma está a aumentar e os professores detêm os mesmos recursos para responder às necessidades de uma enorme diversidade de alunos.

Parece-nos também bastante pertinente a colaboração de um psicólogo na Escola. Não só para apoio/encaminhamento em questões do foro emocional que perturbem a progressão e o bem estar dos alunos, mas também para apoio na organização e métodos de estudo/gestão do tempo, que nos parece uma questão latente e transversal aos alunos de uma forma geral. Poderia ainda ajudar alguns alunos a organizar o seu projeto de "vida", traçando metas a atingir, tentando perceber os principais motivos que os levam a desmotivar e incidir sobre os mesmos. E, não menos importante, trabalhar em cooperação com os professores no sentido de melhorar estratégias e práticas de ensino.

Outra possibilidade que nos parece importante, também referida por alguns alunos é a questão do prolongamento da época especial de recuperação, permitindo aos alunos mais tempo para recuperarem nas disciplinas em que têm módulos atrasados, Tendo em conta que, à exceção de setembro, os alunos estão em horário letivo aquando da realização destas épocas especiais, torna-se mais difícil a preparação para as mesmas. Assim sendo, no caso das épocas de recuperação extraordinária, poderiam ser duas por ano letivo, mas com a duração de 3 semanas ao invés de 2.

Na mesma ordem de ideias, e sentido pelos professores entrevistados, os alunos necessitam de apoio antes das recuperações, apoio este que parece difícil para os professores responder de forma adequada. Seria vantajoso que os professores antes da realização das recuperações (dentro e fora do módulo) pudessem dispor de tempo para revisões e esclarecimento de dúvidas.

Também se poderia equacionar a possibilidade dos alunos recuperarem parte do dinheiro pago na inscrição, no caso de obterem um valor positivo, ou a partir de determinado valor (ex. 12 valores).

Considerações Finais

O tema escolhido para a realização deste trabalho de projeto surge de forma fácil, quase instantânea, quando me é solicitado que escolha uma situação problemática no meu local de trabalho. Situando a minha atividade profissional, neste caso apenas na formação de jovens adultos, numa escola profissional, o excesso de módulos em atraso foi o problema que me surgiu de imediato.

Na interação diária com os meus colegas e sendo eu, entre eles, a mais inexperiente neste meio, verifico que é uma preocupação partilhada, até porque, por vezes, conduz à desistência dos alunos em questão. Surge então a necessidade e vontade de compreender e identificar as posições e opiniões sentidas pelos diferentes intervenientes no processo educativo.

Mas assim tão fácil já não foi a concretização deste projeto.

A reflexão crítica sobre o meu percurso profissional, salientando os momentos charneira e tentando refletir acerca do meu percurso como formadora... "Como me transformei na formadora que sou", não se apresentou pacífica. Devido ao meu percurso iniciado na educação de infância, depois na psicologia onde contactei com idades mais avançadas e atualmente no contacto com jovens e adultos, ou melhor dizendo jovens adultos, foi extremamente difícil situar-me, definir objetivos para o meu discurso e desenvolvê-lo de forma objetiva e lúcida.

Mas fui verificando que a educadora que fui ainda está presente na formadora e psicóloga que sou. Talvez por esse motivo, tenha uma visão da Escola diferenciada de alguns professores destes níveis de ensino, considerando que a relação afetiva contribui para o sucesso da relação aluno/professor/Escola. Do mesmo modo que Pineau fala de hétero, eco e autoformação, como um todo imprescindível no processo de formação dos indivíduos.

Relembrando que o campo da educação de adultos era ainda uma novidade, deparei-me, no decorrer da pesquisa bibliográfica com inúmeras informações, que eram necessárias compreender, interpretar, selecionar, organizar, sequenciar, enfim, uma série de tarefas imprescindíveis à elaboração do trabalho. Estas leituras obrigaram-me a refletir acerca das minhas práticas como professora/formadora e a verificar que em Portugal, a educação de adultos se encontra à deriva, sem objetivos definidos, vítima de diferentes interesses políticos, como diz Guimarães (2013), vítima de "desinteresse, desapego e desvalorização". Atualmente focada no desenvolvimento económico, a educação de adultos deixou para trás a visão

humanista, centrada no indivíduo e baseada em princípios de aprendizagem, para se preocupar com as exigências de um mercado de trabalho competitivo, que necessita de capital humano mais adaptado às constantes alterações sociais.

Já aos jovens, ao contrário dos adultos, está a ser dada prioridade de formação, através do POPH (Programa Operacional Potencial Humano) com grande aposta no ensino profissional. E é neste campo que se insere (parte da) minha prática profissional.

E também neste contexto se encontram contradições. A literatura indica que nesta modalidade de ensino se deve valorizar o sentido crítico, promover a participação ativa, partindo das aprendizagens anteriores dos alunos. No entanto, verifica-se também aqui um excesso de escolarização, numa tentativa de afirmação do modelo escolar. Assim sendo, a bela imagem do “passador” de Josso (2008), aquele que se preocupa em acompanhar o outro, ajudando a percorrer o seu caminho, é substituído pelo “instrutor”, que transmite os conhecimentos e controla, avaliando, a aquisição dos mesmos.

Na quarta parte deste trabalho tentámos perceber o motivo da acumulação de módulos não realizados dos alunos do ensino profissional. Naturalmente que circunscritos à nossa amostra, à nossa escola. Tentámos apurar a perspetiva do aluno e do professor, neste caso representado pela figura do diretor de turma, por ser quem detém informações atualizadas em relação ao percurso escolar dos alunos.

Aqui verificámos que tanto os alunos como os professores consideram que parte desta “culpa” pertence aos alunos, por serem desorganizados, irresponsáveis e consequentemente, pouco assíduos. A falta de assiduidade só por si conduz ao abandono escolar, e para quem não abandona aumentam as dificuldades em acompanhar o ritmo das novas aprendizagens.

Mas o que será que origina esta falta de método, esta atitude perante a vida e a irresponsabilidade, como referem os professores?

Vivemos numa sociedade que promove o imediato. As informações são recolhidas no imediato com ajuda da internet, as fotografias são visualizadas no imediato através de telemóveis e máquinas digitais. São colocadas ao alcance de todos num *site*, *blog* ou página de *facebook*.

De certa forma, estes jovens cresceram habituados a obter de forma relativamente rápida determinados bens, a realizarem de forma rápida os seus desejos. Fazem compras *online*, em primeira ou segunda mão e dominam as tecnologias modernas de forma excecional.

Cada vez mais ouvimos falar de problemas de concentração, atenção, dislexia, memória auditiva. Distração, inquietude e hiperatividade. Tudo é extremamente visual ao seu redor. Estudar, ler, olhar para os livros, interpretar um texto complicado, torna-se uma tarefa difícil para estes jovens em particular (dado o seu percurso escolar), mas para os jovens em geral, pelo que se pode verificar pelos resultados obtidos em exames nacionais.

Poderão estes jovens aprender da mesma forma que se aprendia no século passado? Não será altura da própria Escola se transformar, adaptar, superar?

Na literatura alusiva à estrutura modular encontram-se referências relativas a métodos inovadores e mais adequados à história pessoal de cada aluno e ao percurso que para si definiram, apesar de nem sempre possíveis de concretizar dada a dimensão das turmas, que não contemplam a individualidade. A própria diversidade pedagógica e de avaliação, torna-se difícil de concretizar, como referem alguns professores, devido à escassez de tempo letivo previsto para cada módulo, tendo em conta que os conteúdos programáticos são bastante semelhantes, em algumas disciplinas, com os do ensino secundário regular, mas acrescentam ainda as disciplinas técnicas e práticas que estes cursos contemplam.

Também por este motivo, alguns alunos referem o excesso de trabalho em simultâneo, que aliado à sua dificuldade de organização e gestão do tempo, tornam a tarefa de realizar os módulos atempadamente muito difícil de concretizar.

Assim sendo, talvez fosse importante uma revisão aprofundada acerca dos objetivos do ensino profissional, aferir acerca da população a que se destina, cada vez mais alargada e heterogénea, ajustando práticas e conteúdos a esta população e ao mercado globalizado em que estes jovens serão inseridos.

Como referimos no início deste trabalho, não aspiramos apresentar soluções para este problema, nem tão pouco desvalorizar todo o percurso até agora construído, mas contribuir para a sua compreensão e discussão, por forma a melhorar práticas educativas, que promovam o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens, potenciando uma integração de sucesso no mercado de trabalho e na sociedade em geral, como cidadãos interessados, ativos e participativos.

Referências bibliográficas

ALVES, Natália (Coord.), ALMEIDA, António José, FONTOURA, Madalena, ALVES, Paulo (2001). *Educação e Formação: Análise Comparativa dos Sub-Sistemas de Qualificação Profissional de Nível III*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional

CABRITO, Belmiro (1994). *Formações em Alternância. Conceitos e práticas*. Lisboa: Educa

CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa

CANÁRIO, Rui (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal*. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 207-267

CANÁRIO, RUI e CABRITO, Belmiro (Org.). (2008). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa

CAVACO, Carmen (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa

CAVACO, Carmen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa e UI&DCE

CEREJEIRA, Maria do Céu de Almeida (2012). **Um olhar exploratório sobre os cursos profissionais**. Projeto de investigação no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. Portugal

CERQUEIRA, Maria de Fátima, Martins, Alcina Manuela de Oliveira (2011). A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145

CORREIA, Fátima Freitas (2011). *Autoeficácia na transição para o trabalho e perceção de barreiras em alunos do 12.º ano de Cursos Profissionais*. Dissertação de mestrado em psicologia. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (2008). *Novas oportunidades – Percursos Qualificantes – Cursos Profissionais*. Retirado em maio de 2013 de <http://www.drelvt.min-edu.pt/emnop/cp.asp>

FINGER, Mathias e ASÚN, José M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE/ME) - (2010)
<http://www.gepe.min-edu.pt>

Instituto do Emprego e Formação profissional em www.iefp.pt

LEAL, Susana Mira, CAMARINHA Hélder (2011). A formação em contexto de trabalho. O Papel Supervisivo das Escolas de Ensino Profissional. DCE Universidade dos Açores p. 73-94.

Madeira, M. H. (2006). Ensino profissional de jovens. Um percurso escolar diferente para a (re) construção de projetos de vida. Revista Lusófona de Educação, 7, 121-141.

MARQUES, Margarida (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais. Um campo Potencial de Inovação*. Lisboa: Educa

NACEM - Orvalho, L. (Coord.), Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. e Teixeira, A. (1992). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais. Quadro de Inteligibilidade*. Porto: GETAP.ME

ORVALHO, Luísa, ALONSO, Luísa e AZEVEDO, Joaquim (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas como trampolim para o sucesso: ...dos princípios de enquadramento curricular e pedagógico ... às práticas na sala de aula e trabalho colaborativo. In atas do Seminário Nacional 1989-2009, 20 anos de Ensino Profissional: analisar o passado e olhar o futuro. Universidade Católica Portuguesa, Porto. Portugal, p. 189 – 210.

ORVALHO, Luísa, ALONSO, Luísa (2009). Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias Públicas: Investigação Colaborativa Sobre Mudança Curricular in Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho. Portugal, p. 2996 – 3018

PASCOAL, Augusto (2002). *Ensino Profissional - Que Identidade?* Retirado em maio de 2013 de <http://www.spn.pt>

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação

Instrumentos Legislativos

Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro

Portaria n.º 789/2009 de 23 de julho

Portaria n.º 1497/2008, de 19 de dezembro

Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho).

Portaria 550-C/2004, de 21 de maio

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro

Decreto-Lei n.º 401/91 de 16 de outubro

Decreto-Lei 26/89 de 21 de janeiro

Decreto-lei n.º 397/88, de 8 de novembro

Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro (LBSE)

Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março

Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro

Anexo I - Guião de entrevista aos alunos

1 - Por que veio para o ensino profissional?

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

6 - Se fosse "agora" o que faria para evitar esta situação?

7 - Como acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

Anexo II - Guião de entrevista aos diretores de turma

1 - O que pensa do ensino modular?

2 - Na sua opinião, por que motivo os alunos do ensino profissional acumulam tantos módulos por realizar?

3 - Acha que a escola poderia promover alguma ação, ou mais alguma ação, no sentido de evitar essa situação?

Anexo III - Entrevistas dos alunos

Rute - Curso de Gestão

1 - Por que veio para o ensino profissional?

Porque estive no ensino regular até ao 11º, mas a partir do 11º as notas começaram a “descambar” (estava em economia) e a minha mãe desde o 9º ano sempre me tinha dito para ir para o ensino profissional e achei que era uma boa opção.

Eu tinha amigas nesta escola e queria ir para Moda, mas não entrei nos exames de aptidão, tinha que desenhar e vim para a parte de gestão. A minha amiga tinha-me dito que os desenhos eram muito fáceis, e como eu queria coordenação de moda, pensei que não tinha que desenhar, mas não era bem assim. Também pensei em Marketing mas acabei por vir para gestão

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

Acho muito melhor porque aqui, temos a parte mais prática e o ensino não é tão teórico, o que é ótimo para os alunos, porque estão muito mais motivados por terem esta parte mais técnica.

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

Acho que é uma maneira mais fácil dos alunos conseguirem aprender a matéria porque não há tantas ligações... por ex a matemática, no ensino regular as matérias são todas misturadas, nos módulos nós damos uma matéria e já não vai englobar na próxima matéria que vier, aquele módulo está feito e acabou. Acho uma maneira muito mais fácil de os alunos conseguirem aprender assim.

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

12

Contabilidade, calculo financeiro, matemática, português e TIC. Vários módulos desta disciplinas, mais a contabilidade.

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

Em contabilidade tive muita dificuldade na matéria, porque nunca tinha tido contabilidade e depois também não estava assim tão atenta nas aulas. Mas este ano já comecei com explicações e as coisas melhoraram imenso. A matéria não é assim tão chamativa. Falta de estudo e dificuldade em compreender a matéria. Tive uma explicadora que dava aulas na faculdade e depois quando era para me dar a mim a matéria não dava como devia dar, apesar de ser parecido com o que damos na faculdade, o que estamos a dar agora. Quero ir para gestão hoteleira e lá não tem

muita contabilidade. Eu tive dislexia e cheguei a tomar medicação para a atenção e tive apoio quando era mais nova.

6 - Se fosse “agora” o que faria para evitar esta situação?

Começava logo a estudar a ter hábitos de estudo mais organizados, como agora quando for para a faculdade.

7 - Como acha que acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

A escola ajuda imenso os alunos, os professores estão sempre preocupados em dar-nos fichas de apoio por exemplo. Acho que o preço dos módulos devia baixar...

Acho que a escola ajuda imenso, os professores dão sempre oportunidade de subir a nota para não termos o módulo em atraso.

Os alunos que não faltam e têm módulos em atraso acho que deviam ter 3 semanas para as recuperações, porque não temos tempo para nos preparar para todos.

1 - Por que veio para o ensino profissional?

Por ser mais prático, a matéria mais prática que teórica e acho que me dava melhor com matéria prática, então decidi vir para o ensino profissional e para uma área que eu gostasse e também “me deu nos testes”. E também na situação do país acho que é uma mais valia para nós, por termos mais prática do que quem venha de outras escolas.

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

O que eu senti, porque também andei no regular, acho que é mesmo a matéria e as escolas profissionais são mais para nos ajudar, não é mais fácil, se calhar os alunos do ensino regular se fossem fazer o que nós fazemos não sabiam (como também ao contrário), mas não é mais fácil, é mais a matéria e ajuda que nos dão.

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

Eu acho que é bom... assim. Porque assim dá para nos organizarmos. Fazemos um módulo e se tivermos negativa podemos fazer noutra altura. Mas por outro lado vamos dando mais matéria e depois a que fica para trás também pode ser difícil.

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

8

História, sociologia e CGA.

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

Acho que é pela maneira como o professor dá a matéria porque eu agora tenho outra professora e estou a compreender melhor. O professor ... deu aulas na faculdade e ele dá como se estivesse na faculdade.

E acho também que é pela turma, pela desmotivação e às vezes vamos para as aulas e não está lá ninguém, acho que é mesmo pela desmotivação que os nossos colegas nos dão e acho que também interfere que eu podia ser uma aluna melhor...

6 - Se fosse “agora” o que faria para evitar esta situação?

Ah... se eu voltasse ao 1º ano...primeiro não teria faltado tanto como falei (mas acho que isso também foi pela turma), teria feito todos os módulo, de certeza que não tinha nenhum módulo para fazer e mudava de turma, ou qualquer coisa, ou voltava atrás....

7 - Como acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

Eu acho que a escola já deu oportunidade de fazer os módulos mas sem pagar, mas nem todos os alunos merecem a mesma oportunidade, por exemplo os que faltam,

não vêm à escola... a escola não devia ajudar. E acho que já ajudou, fala com alunos até individualmente, é da cabeça de cada um...

1 - Por que veio para o ensino profissional?

Porque desde pequeno que eu era muito irrequieto e já tinha chegado ao 5º ano e já não suportava mais a escola e comecei a ser um bocadinho vagabundo e a desleixar-me. Fui para o CEF fiz o CEF e depois dei a continuação, porque é um bocadinho mais fácil do que o ensino regular e dá logo acesso ao trabalho, como eu não vou para a universidade nem nada quero é ir logo trabalhar.

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

No regular é muito estudioso, temos que estar sempre a trabalhar constantemente, e às vezes as matérias são irregulares, damos a primeira coisa e depois saltamos para o fim e andamos aos saltinhos.

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

Aqui não, aqui nós temos a ordem e já sabemos passo a passo o que é que vai dar, a gente pode ir estudando, saber o que é aquele módulo, o que é preciso fazer para aquele, temos assim um conhecimento. É mais organizado.

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

10

História e alguns da área técnica

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

A história é a maneira do professor explicar é completamente diferente dos outros professores, é a falar, a falar e mesmo que agente queira escrever alguma coisa, eu pelo menos não consigo, fala rápido e uma pessoa para escrever, está no início ele já está no fim. Também já me falou acerca de levar os módulos, eu já levei, fiz o que me tinha dito, não consigo encaixar, tento estudar em casa, não consigo encaixar. Tenho mesmo dificuldade em acompanhar a matéria.

As da área técnica, nem sempre nos corre bem, como é lógico, temos sempre aquelas falhas, não somos perfeitos em todas as áreas, às vezes temos dificuldades e “sai-nos ao lado”. Os professores são exigentes, mas é bom porque assim já vamos preparados para o mercado de trabalho e já sabemos com que é que temos que lidar.

6 - Se fosse “agora” o que faria para evitar esta situação?

Os de fotografia, tentava-me empenhar mais...em história esforçar-me mais um bocado, mas já me estou a esforçar ao máximo, não sei se consigo dar mais...

7 - Como acha que acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

A escola ajuda, mas se não formos nós a fazer a escola também não faz por nós. No caso de história, dar mais dicas ao professor sobre apontamentos.

1 - Por que veio para o ensino profissional?

Porque descobri este curso através da psicóloga da escola, nos testes psicotécnicos, e optei por este curso porque achei esta área interessante e que tinha uma componente diferente, do que se estivesse em artes e depois fazer a licenciatura em moda e como cá em Portugal há tão poucos cursos profissionais relacionados com a moda, optei por isto.

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

No ensino regular as disciplinas de português, inglês, história... é mais abrangente, e aqui essas disciplinas acho que são um bocadinho mais leves depois temos as outras disciplinas que são mais práticas, essas são mais puxadas, mas são também as que, pelo menos, tenho mais dificuldades, nas práticas.

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

É mais difícil, é muito mais complicado, porque nós no ensino regular podemos ter uma negativa a um teste mas depois no teste a seguir podemos ter uma nota melhor e ficamos com a nota média. E aqui ficamos com o módulo em atraso, não há hipótese, só quando vamos a recuperação é que podemos recuperar o módulo. Por isso acho que é mais difícil. Eu quando vim para este ensino não sabia que a escola era com estrutura modular não tinha a noção disso.

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

12

As práticas app (apresentação e promoção do produto) tpo (técnicas processos oficinais), matemática, marketing, geometria.

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

Tenho muitas dificuldades a matemática, geometria era muito difícil com a outra professora, mas agora com este professor é completamente diferente. Ele faz todos os possíveis, até horas extraordinárias, para nós entendermos. Este ano foi um ano muito complicado para mim, embora os módulos não sejam deste ano. Ao princípio não dei muita importância e pensei "isto recupera-se", mas realmente o mais difícil é a acumulação dos módulos. Este ano é uma grande pressão, a PAP.... Vou precisar de um ano para me organizar, não vou entregar uma coisa qualquer. Este ano, por motivos pessoais, foi muito difícil. E depois, nem todos os professores se conseguem colocar no nosso lugar e perceber o que nós estamos a passar...

6 - Se fosse "agora" o que faria para evitar esta situação?

Agora olho para trás e vejo que foi uma estupidez. Tinha trabalhado mais e esforçado mais para não deixar acumular, porque depois quando reparamos que temos imensos módulos ficamos com uma pressão, completamente desmotivados, não temos vontade nenhuma, não podemos ir a PAP e é horrível.

7 - Como acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

Os professores ajudam bastante, se nós quisermos a ajuda os professores não nos negam a ajuda, mas acho que pelo menos a mim, que me fez muita falta era estar a ser seguido por uma psicóloga e a escola não teve psicóloga este ano, acho que no ano passado ainda teve, este ano perguntei, falei nisso e acho um bocado essencial, porque nós às vezes estamos a passar por situações mais difíceis e não temos ninguém com quem falar, ou temos com quem falar externa, cá dentro não temos uma psicóloga com quem falar, para mim isso era importante.

1 - Por que veio para o ensino profissional?

Porque pensava que era mais fácil (risos).. juro que achava que era mais fácil! Não, primeiro tinha a certeza que era este curso que eu queria, queria seguir moda, porque eu já tenho um bocado este percurso de faltar muito às aulas desde o meu primeiro 8º ano, ou seja eu estava no são João de brito, chumbei por faltas, porque queria sair do colégio. Depois fui para a padre António vieira, faltei imenso, mas aquilo era tipo canja, fazia os testes o que era ótimo, no 9º ano foi tipo péssimo, andava na balda, no 2º período tive nega a tudo, porque não ia às aulas, depois o meu pai disse-me que ou eu passava ou ia trabalhar, passei a tudo, não tive nenhuma nega, e vim para cá. Quando vim para cá ia para design de moda, só que quando vim, estava cá o _____ que me disse vai para coordenação que é mais abrangente design só está a desenhar é uma seca abre agora as portas, depois se quiseres fazes design. E eu inscrevi-me em coordenação. Só que quando vim para cá comecei a namorar com o meu namorado só queria imenso estar com ele e isso também não ajudou porque o ambiente era péssimo, o ambiente de gays, a falar pelas costas e disse que queria desistir. O meu pai disse-me para ir fazendo os módulos... depois fui para a neve, faltei às aulas e naquela altura ainda se havia aquela coisa de anulávamos ao primeiro anulávamos aos outros todos (penso que se refere ao sistema de faltas) e só fiz uma disciplina no 1º ano. Depois do verão, inscrevi-me para os módulos em setembro e fiz todos os que me inscrevi. No 1º e 2º período estive lindamente e no 3º a minha avó morre nas férias da Páscoa e eu fui 2 semanas com a minha mãe para Évora. Quando regressei a última coisa que eu queria era escola ainda fiz alguns trabalhos, mas como não tinha ido às aulas não consegui realizar todos os módulos. Agora no 3º ano pensei, tenho que acabar isto. No 1º período despachei alguns e houve uma época que eu fiz 13 módulos, para agora ter menos e chegar à PAP sem módulos. Eu acho que fiz 2 anos num só.

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

Há professores que são fantásticos, que ajudam imenso, mas há outros que estão a “barimbar”, que não nos preparam para os exames que é “desenrasquem-se”, praticamente não temos tido português, mas a grande diferença é que aqui é muito prático, e eu acho ótimo, eu adoro o curso e adoro o que estou a fazer, se eu estivesse em artes não tinha piada nenhuma acho que é fazer o mesmo, aqui aprofundamos com muito mais experiência.

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

Acho que é bom funcionar por módulos porque também temos a parte prática...está dividido por matérias e temos noção em que matérias é que estamos bem e as que temos que recuperar. Podemos recuperar, o que é bom. Dantes quando faltávamos reprovávamos a um módulo e reprovávamos a todos. Agora é diferente e podemos fazer o módulo seguinte, agora está bom. Facilita a progressão porque nos focamos no que estamos a fazer.

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

Mais de 30

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

6 - Se fosse "agora" o que faria para evitar esta situação?

Eu sinto é que desde que venho às aulas é que eu amo este curso. Eu antes não gostava porque não aprofundava, não gostava. Eu sou muito de altos e baixos, ainda este ano tive uma recaída faltei 4 vezes ao estágio e tive que arranjar eu um lugar para estagiar à noite.

7 - Como acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

Não há muito que possam fazer. Há uma enorme desorganização relativamente aos dt porque os alunos faltam, eles avisam uma vez, avisam a segunda e depois não se preocupam mais. E isso não pode ser. Porque esta escola, ou se tem em cima os pais, ou se gosta realmente ou então não vale a pena, porque isto é muito trabalho, é mesmo muito trabalho e ou há coordenação ou não há, se não há coordenação é um descalabro total.

Mas eu acho que se formos organizados não custa. O problema é que os professores dão os trabalhos, para entregar um mês depois e nós só começamos a fazer uma semana antes e isso é que não pode acontecer, e acumulam módulos atrasados. A escola leva muitos alunos ao colo. Eu tenho colegas que não deviam fazer os módulos e fazem, porque a escola os leva ao colo. Acho que têm que andar mais em cima, ser mais organizada. O pagar os módulos...não é isso que nos vai travar a deixar módulos em atraso...

1 - Por que veio para o ensino profissional?

Porque os testes psicotécnicos diziam que eu devia ir para um curso como infância ou turismo, mas mais infância. Não fui para infância porque não queria ficar a aturar crianças e turismo porque não queria ficar naquela escola. Vi esta escola na net e gostei e depois escolhi a melhor.

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

Assim é muito mais fácil, principalmente a matemática. Aqui fazemos mais apresentações, mas lá na outra escola já fazíamos...

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

É mais fácil para nós estudar, mas lá é diferente... **faz referência ao facto de não terem livros, manual...** gastamos muito mais dinheiro a comprar fotocópias do que com os livros..

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

11

CGA (Comunicação Gráfica e Audiovisual), economia, tic, RP

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

A cga porque não entreguei a pen.. temos que fazer os trabalho do módulo e por na pen, no fim damos a pen. Os outros é por exclusão de faltas os outros porque tive má nota nos testes. Quando questionada acerca de pedir ajuda aos professores quando não compreende a matéria diz que raramente.

6 - Se fosse "agora" o que faria para evitar esta situação?

Eu acho que já nem vinha para aqui. Gosto do curso, mas mudava de escola. É que eu moro no Cacém e às vezes venho para aqui e fico horas sem ter aulas... quando vim para a entrevista disseram só facilidades, que eu tinha tudo de graça que eu isto...as fotocópias... mas quase ninguém tem.

7 - Como acha que acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

Já acho que escolheram a estratégias de deixar recuperar os módulos (refere-se a recuperações dentro do período previsto para o módulo) e de poder continuar no módulo seguinte. Mas se for preciso numa semana temos 20 trabalhos para entregar. Quem mora longe, chegar não chegar.. Somos desorganizados...

1 - Por que veio para o ensino profissional?

Porque é mais fácil, é mais virado para uma profissão, não é tão visual

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

No ensino regular temos uma data de disciplinas que não servem para nada e aqui temos só o que queremos, mesmo as mais teóricas são viradas para uma profissão.

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

Assim temos sempre mais coisas do que se fosse um teste por período... não sei se é mais difícil ou mais fácil, sinceramente não sei

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

Para aí uns 15

Economia, história, psicologia marketing, ed. Física, devo ter 1 de publicidade...

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

Muitos são faltas, às vezes chego aqui e não me apetece, outras vezes é por causa do horário. Desmotivação.. mas eu decidi mudar. A partir de hoje vou sempre às aulas, ser mais organizada.

6 - Se fosse "agora" o que faria para evitar esta situação?

Comprava os módulos para estudar antes dos testes e trabalhava mais. (comprar os módulos é comprar as fotocópias que os professores colocam na reprografia)

7 - Como acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

Mudar horários, dar oportunidade de fazer testes antes de termos que pagar para fazer o módulo (faz referência ao facto de nem todos os professores o fazerem). Se não pagássemos as recuperações era muito mais fácil. Eu ainda não recuperei porque não tenho dinheiro.

1 - Por que veio para o ensino profissional?

Porque estava farta da escola normal, tive em humanidades não gostei e depois experimentei e acho que para vir para o ensino profissional vinha para este curso, acho que era o que tinha mais a ver comigo. As provas vocacionais deram uma coisa totalmente diferente acho que era turismo e outra coisa qualquer.

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

A carga horária, o preço (faz referência que as escolas profissionais da rede pública não são tão boas), mas as profissionais são melhores para a nossa vida futura. E se quisermos ir para a universidade temos prioridade. Mas acho que a maior diferença é mesmo a carga horária e as disciplinas técnicas e práticas.

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

Os módulos dificultam muito mais. Porque se tem que pagar, mas se não se tivesse que pagar para repetir...(Depois de melhor explicada a pergunta), Ah sim, não estamos tão sobrecarregados. Na escola normal temos dois testes por período e aqui temos só 1 e se for preciso um trabalho ou uma apresentação oral, ajuda-nos mais do que estar a fazer sempre testes escritos.

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

Para aí uns 20

CGA, tic, sociologia e história (todos os módulos), psicologia...

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

Porque não venho às aulas não sei a matéria, nem sei quando é que tenho testes... eu sei...vou ter que ficar cá mais um ano de certeza. É uma despreocupação com as coisas, não tenho muita responsabilidade com as coisas da escola.

6 - Se fosse "agora" o que faria para evitar esta situação?

Não faltava, vinha às aulas desde o 1º período..

7 - Como acha que acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

Era dar-nos uma oportunidade...pronto...se chumbássemos a um módulo dava-nos oportunidade sem pagar e depois aí se chumbássemos outra vez pagávamos, mas devíamos ter direito a uma oportunidade.

1 - Por que veio para o ensino profissional?

Porque eu queria humanidades, qualquer coisa a ver com esta área, estava um bocado confusa... não deu para entrar em humanidade e fui para artes e o plano era ficar em artes e depois fazer os exames de admissão.. mas o ensino secundário não +e para mim... é muito teórico, não é uma coisa que me prende deixei de ir às aulas. Depois tive o conhecimento desta escola, andava à procura de escolas com ensino profissional, com cursos mais ou menos entre isto e turismo e depois tinha um escola mais perto de minha casa mas era só marketing e comecei a querer ir mais para comunicação, vim ver a escola e gostei e como é uma componente muito prática, nós aprendemos porque sabemos o que estamos a fazer.

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

A componente prática e técnica

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

Acho que é melhor, nós sabemos o que estamos a fazer, não é uma coisa misturada com as outras, tudo em cima do joelho, nós sabemos o que estamos a fazer, por exemplo em marketing temos um módulo sobre isto, depois sobre aquilo...tem tudo uma sequência, não é tudo ao molho.

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

7

Psicologia, publicidade, ed física. CGA.

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

O professor de Cga não aceita a pen depois da data marcada e não interessa se vamos às aulas e fazemos todos os trabalhos. Se no dia de entregar a pen acontece alguma coisa...

6 - Se fosse "agora" o que faria para evitar esta situação?

O primeiro ano até correu bem mas no 2º não faltava tanto... nós ficámos muito absorvidos pelos projeto. O projeto foi uma coisa boa, mas absorveu-nos muito. Não há tempo para tudo, estamos a tentar chegar a tudo e não chega. Depois não moramos propriamente muito perto daqui, e o cansaço chega a todos.. o projeto é importante, mas só dá nota a uma disciplina. Acho que não me empenhava tanto no projeto. A escola é tudo muito bom, mas para pré pap nós treinámos 3 vezes, a pré pap é importante é o que nos dá a nota, para a competição nacional estivemos a noite toda a ensaiar... Acho que não temos o melhor acompanhamento nesse aspeto porque acabamos por esquecer as outras disciplinas, até as técnicas e foi projeto,

projeto, projeto...acabou o projeto acabou, já não tinha mais cabeça. Isto é tudo muito bom para nós fazer crescer e aprender e tudo mais mas isto é muita coisa para uma pessoa da nossa idade, nós somos adolescentes. É pedir demasiado...nós o que queríamos era continuar com o projeto e acabar com as aulas, porque ainda estamos com a cabeça no projeto.

7 - Como acha que acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

A culpa de nós termos os módulos também não é da escola, eu acho que nós devíamos ter um bocado mais acompanhamento no sentido em que... tudo bem é bom para a escola, é bom para nós fazermos estes projetos, é tudo muito bom mas o que realmente importa aqui é fazermos o curso. Os projetos são muito bons para o curriculum, mas importa fazermos o curso. Se calhar a escola ver um bocado mais o nosso lado, os horários e com horas para prepararmos os módulos, se calhar ver um bocado mais o lado do aluno e que é tanta coisa aos mesmo tempo não vai sair bem, porque quando fazemos muita coisa ao mesmo tempo, ou fazemos uma coisa muito bem ou vai ficar tudo mais ou menos e não pode ficar mais ou menos. A escola podia dividir um bocado mais as coisas. Os módulos que eu tenho em atraso são ridículos, tenho perfeita consciência disso, mas já estou um bocado farta de tentar fazer as coisas bem e saber que não vai sair bem.

1 - Por que veio para o ensino profissional?

Eu fiz o 9º ano e já andava um bocado aleste da escola. Passei para o 10º e só fiz o 1º período. Escolhi humanidades, não continuei na escola por razões pessoais e porque aquela escola já não dava para mim, não me sentia lá bem e depois era tudo muito teórico, testes atrás de testes e eu senti que naquele ensino não conseguia então só fiz o 1º período. Saí da escola e fiz teste psicotécnicos, mesmo num psicólogo e ele disse que realmente que eu devia ir para uma escola profissional e deu-me 50% de comunicação e 50% de artes e eu preferi vir para comunicação. Depois tive conhecimento desta escola e preferi vir para aqui.

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

Gosto mais do ensino profissional porque é tudo muito mais prático, mas também tem um grande defeito que é o horário. No regular nós temos muito mais a nossa vida própria, aqui não, é escola, escola, escola. E não moro aqui ao lado. Demoro 1h30 ainda a chegar a casa. Ou seja durante a semana é só escola e acho que nos tira muito isso. Pedem testes, trabalhos, projetos...

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

Acho que os módulos dividem assim mais por temas. É mais fácil aprendermos por temas. No regular temos por exemplo 4 temas... é mais matéria para a cabeça, enquanto que os módulos é mais dividido, uma coisa de cada vez.

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

7

Tic, psicologia, cga, publicidade.

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

Dificuldade a tic, não percebo mesmo nada daquilo, publicidade porque pediam-nos coisas e nós não tínhamos base para o fazer então não fizemos, o de cga foi por causa da pen que eu não tinha na altura e psicologia foi uma estupidez, não fui apresentar o trabalho.

6 - Se fosse “agora” o que faria para evitar esta situação?

Não faltava tanto às aulas, mas eu falto mesmo porque não temos vida, queremos falar dos nossos assuntos e às vezes é por isso que faltamos às aulas e com o projeto esquecemo-nos um bocado das outras disciplinas.

7 - Como acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

Acho que os professores podiam ser mais compreensivos, por exemplo pede-nos algum trabalho e se ainda estivéssemos com o projeto e não conseguíssemos entregar, ficávamos logo penalizados, acho que os professores podiam deixar entregar depois.

Sofia – Curso de fotografia

1 - Por que veio para o ensino profissional?

Porque fui mãe muito cedo e achei que era mais fácil. Porque no ensino regular não havia assim nada que me chamasse muito a atenção, eu ia acabar por ir e não ter muita motivação e então pronto.

2 - Quais são as maiores diferenças que encontra entre este tipo de ensino e o ensino regular?

As áreas. O ensino profissional é muito mais abrangente, tem muito mais áreas por onde escolher, as escolas em si..

3 - Uma das diferenças é a estrutura modular, qual é a sua opinião sobre esta forma de organização?

Acho que é mais fácil e organizo-me melhor.

4 - Quantos módulos tem por realizar? A que disciplinas?

9

Fotografia, ed física e matemática. Vários módulos destas disciplinas.

5 - O que aconteceu? Quais as razões?

No ano passado tive aí uma situação complicada, deixei de fazer os trabalhos, não vinha às aulas, não tinha vontade. Em primeiro lugar, por causa da minha turma, é a turma mais insuportável que eu alguma vez tive, e em segundo havia qualquer coisa num professor que não batia muito bem e então eu deixei de ir às aulas dele. Já ultrapassei isso com esse professor.

6 - Se fosse “agora” o que faria para evitar esta situação?

Não tinha dado tanta importância às desavenças e tinha-me dedicado mais e tinha posto de parte aqueles problemas com o professor ..

7 - Como acha que acha que a escola podia ajudar para que esta situação fosse evitada?

Esta escola já faz o máximo que pode, acho que não pode fazer mais nada agora é da parte dos alunos, até ajudam demais...

Anexo IV - Entrevistas diretores de turma

Ana

O que pensa do ensino modular?

Funciona bem, até porque o ensino modular permite que os alunos progridam ao seu próprio ritmo. É claro que o desejável é que eles não deixem módulos em atraso, mas ao deixarem um módulo eles próprios podem notar que se estão com dificuldades a uma disciplina podem deixar uma para trás e dedicarem-se a outra. Podem recuperar em setembro, eu costumo incentivar os alunos a recuperar logo em setembro porque ainda não têm aulas, estão mais disponíveis. O facto de poderem fazer os módulos ao seu próprio ritmo.

Depois relativamente ao ensino regular a avaliação é contínua, se um aluno começa mal no 1º período torna-se mais difícil recuperar no 3º, aqui eles sabem que podem ter negativa no 1º módulo, mas podem ter uma nota excelente no outro ...

Na sua opinião, por que motivo os alunos do ensino profissional acumulam tantos módulos por realizar?

Por falta de hábitos de estudo, noto cada vez mais que os alunos são pouco acompanhados pelos pais, os pais não sabem o que se passa na escola. Devia haver um acompanhamento para saberem quando eles têm testes, não conseguem organizar o seu tempo, muitos alunos têm muitas dificuldades. Hoje em dia o ensino profissional já não tem tanto o estigma de que é para os alunos com mais dificuldade, mas efetivamente temos muitos alunos com muitas dificuldades. Começamos a receber alunos que não vem do ensino regular, que fizeram o 9º ano em CEF e, por exemplo no português isso faz toda a diferença, porque o programa dos cef não é o mesmo do ensino regular, chegam ao 9º ano sem ter dado por exemplo os lusíadas nem ouviram falar.

No ensino profissional também é impossível dar o mesmo programa de português do ensino regular por causa da carga horária que é menor e porque os alunos envolvem-se em projetos, o que é muito positivo da parte técnica e prática, mas eu vejo-me com dificuldades para cumprir com o programa, com as interrupções com estágios, projetos... os que querem concorrer aos exames conseguem com apoio extra dos

professores. Eu pessoalmente começo a dar apoio aos alunos que querem ir a exame no início do ano letivo

Acha que a escola poderia promover alguma ação, ou mais alguma ação, no sentido de evitar essa situação?

A escola tentou implementar neste ano letivo os alunos terem mais uma oportunidade de os alunos poderem recuperar dentro do tempo previsto para o módulo e não me parece que dê grande resultado, acho que não correu bem. Os alunos que não fizeram à 1ª também não fizeram à 2ª... por um lado pagar implica também alguma responsabilidade, mas mesmo pagando alguns não aparecem, não estudam. A questão dos clubes, a escola tentou implementar o clube do português, da matemática e do inglês, no início do ano no horário de 2 horas semanais que é um horário feito de acordo com a minha disponibilidade e também das minhas turmas. Tento ver em que turmas é que há mais dificuldades para tentar conciliar o horário dessas turmas com o meu, mas os alunos não aparecem. Não tem caráter obrigatório. Aparecem duas ou três vezes mas acabam por desistir porque tem projetos, ou trabalhos, tem pouco tempo e não resulta muito bem. Nós professores também temos um horário letivo muito sobrecarregado e duas direções de turma, e as horas do clube... não conseguimos dar o apoio que queríamos. Os professores destas disciplinas deveriam ter um horário mais reduzido para os poderem apoiar mais.

Também foi implementada a não exclusão da disciplina, quando excluídos a um módulo, mas a generalidade dos alunos acaba por reprovar por falta de conhecimentos a essa disciplina. Tem muito a ver com a vontade dos próprios alunos e implicar mais os pais. Faz-me muita impressão que eu tenha alunos que ao fim de 3 anos não conheça os pais, de miúdos novos, que os pais não vêm à escola.

Maria

O que pensa do ensino modular?

Eu penso que o sistema modular é um sistema que poderá funcionar muito bem desde que o aluno tenha alguma capacidade de gestão e de maturidade. É um sistema que tem tudo para funcionar porque eles não sentem que durante um ano foram sempre falhando a uma disciplina, não precisam de ficar sempre com a sensação que não têm capacidades naquela disciplina e naquele âmbito de formação. Acho até que é mais motivante porque podem ter maus resultados num módulo, mas no outro ter mais sucesso. Em termos de objetivos é muito interessante porque eles vão tendo ao longo do ano sentido que vão eliminando etapas. Sem ser completamente descontinuado, é um sistema que tem tudo para funcionar muito bem. Têm que ter alguma disciplina, minimamente organizados e que tenham alguma maturidade.

Na sua opinião, por que motivo os alunos do ensino profissional acumulam tantos módulos por realizar?

Eu acho que depende um pouco da área que frequentam. Por exemplo na área de moda os alunos não deixam tantos módulos por realizar, talvez porque eles quando vêm já sabem exatamente que é aquilo que querem, talvez por serem da área das artes são alunos que regra geral muito cedo já determinaram o que seguir. Cá em Lisboa não há muita oferta na área do design e da coordenação de moda, portanto eles vêm com muito mais certezas de que é esta a área que querem seguir.

Na área de comunicação é uma área que nem sempre eles vem com uma noção tão definida do que querem, até porque disciplinas como marketing é algo que é mais disperso na cabeça deles, raramente encontro um aluno no 1º ano que saiba dar uma definição do que é. Tem uma ideia ou outra mas não sabem. Eles acham, mas não têm a certeza como os da área da moda ou de apoio à infância... eles sabem que querem trabalhar com crianças, podem não ser auxiliares toda a vida, e obter outras graduações, mas sabem que querem trabalhar com crianças.

Tem muita influência a turma em termos de comportamento e de motivação. E temos vários alunos que por mais que os professores façam ou que a escola façam é uma escolha pessoal, que tem a ver com o crescimento e a maturidade. Se eles ficarem numa turma mais apática pouco envolvida é mais difícil para os que querem prosseguir porque ficam desmotivadas e contaminadas pelo espírito da turma.

Depois há o excesso de faltas, que acaba por ser também uma escolha pessoal dos alunos. São miúdos que estão em idades muito difíceis... por outro lado, outra coisa que eu acho muito relevante é que estamos perante um panorama de alunos, no geral, muito ansiosos, tudo aquilo que possa ser muito interessante para eles, plenamente concentrados ficam apenas 15 minutos em sala de aula, o que também não ajuda ao sucesso dos resultados... porque é o telemóvel ou há sempre alguma coisa que os está a desviar, são muito inquietos em sala de aula, estão a pensar noutras coisas.

Ainda há a questão de que são os diretores de turma que andam atrás deles a lembrar que têm que justificar as faltas e em alguns casos, são os pais que arranjam "desculpas" para justificar as faltas dos filhos.

A questão da organização é importante até porque quando estão em época especial de recuperação raramente sabem quantos módulos têm para trás.

Acha que a escola poderia promover alguma ação, ou mais alguma ação, no sentido de evitar essa situação?

A minha opinião pessoal se calhar difere de outros professores aqui da escola é que há épocas de recuperação a mais e acho que eles vêm sempre com uma ideia que se não fizerem agora fazem depois, aliás muito me incomoda aqueles alunos que vêm para um teste e perguntam logo quando é que está marcada a recuperação. Quando eles estão neste registo é muito difícil porque é uma escolha deles. Esses alunos com essas características é muito complicado e acho que se tivessem menos oportunidades talvez as aproveitassem melhor. Eles têm muitas oportunidades ao longo do ano para recuperar os módulos. O ensino profissional exige que eles tenham alguma capacidade de gestão e de organização e requer maturidade e ter alguma noção daquilo que querem, são idades muito complicadas, de grande inquietude, de por muita coisa em causa.

Outra questão... Acho que uma psicóloga faz muita falta. Porque acho que um miúdo nestas idades que está em início de depressão e não tem estrutura ou algo que o ajude a estruturar acaba por se ir embora e às vezes não tem a ver com o curso... quantos alunos tivemos aqui e que quiseram desistir e que foi graças ao apoio dos professores, porque quando não há psicólogo os professores fazem esse papel, mas o papel do psicólogo não tira o papel do professor, mas os psicólogos sabem como fazer para chegar mais longe.

Paula

O que pensa do ensino modular?

A estrutura modular penso que é vantajosa na medida em permite aferir a avaliar de uma forma mais controlada a aquisição dos conhecimentos, o facto de permitir recuperar de alguma forma garante que os alunos não transitam sem ter adquirido os objetivos mínimos daquele conteúdo, portanto parece-me bastante vantajoso. O ensino profissional também é mais dirigido, os objetivos a atingir acabam por ser mais concretos, que a comparar com o ensino regular, temos muito a visão de levar os alunos aos exames nacionais, às avaliações nacionais, e aqui não há essa pressão, mas acaba por se avaliar um pouco mais por etapas.

Na perspectiva dos alunos é sobretudo uma forma de se organizar, tipo em gavetas. O que depois também tem uma desvantagem que é não perceberem bem a relação entre as coisas, porque as disciplinas que têm uma continuidade, as coisas não são estanques e às vezes as avaliações modulares tem a ideia que são gavetas que se abrem e depois são fechadas e aí a na perspectiva da avaliação do conhecimento de uma forma mais global pode ter desvantagens até na perceção que os próprios alunos têm fazer aquele módulo e passar para o seguinte esquecendo o que está para trás. Mas de uma forma geral parece-me vantajoso para este tipo de alunos, que têm menos método, são menos organizados, precisam de ter objetivos mais a curto prazo.

Na sua opinião, por que motivo os alunos do ensino profissional acumulam tantos módulos por realizar?

Há vários, podemos pensar em vários casos. Há os alunos que é pura irresponsabilidade essa acaba por ser a mais difícil também de nós conseguirmos ultrapassar e ajudar a superar. Quando eles decidem que não lhes apetece fazer naquele momento mas não-de fazer algum dia, não conseguimos fazer nada, porque na verdade acho que tem imensas oportunidades para atingir sucesso no módulo sem ele ficar em atraso. Têm avaliações contínuas, têm a avaliação final podem repetir, tem todas as oportunidades e mais algumas, portanto não fazem também por falta de empenho. Depois também há outra coisa, o facto de ser muito regulado no tempo a realização dos módulos, não pode andar com o módulo eternamente, o facto de fazer recuperação num prazo previsto, nem sempre é fácil de controlar esse tempo e a carga horária também não prevê que haja aulas de recuperação e de preparação para a recuperação de módulos. Acho que na verdade, para que este sistema modular funcionasse de forma plena, portanto com horas para lecionar conteúdos,

para avaliação para recuperação da avaliação e essa recuperação da avaliação devia incluir aulas extra e na verdade o currículo não permite. Ou se dão as aulas fora e se dá um apoio antes para eles fazerem as recuperações para os alunos que de facto têm dificuldades e precisam de esclarecer dúvidas porque não conseguiram em tão pouco tempo apreender os conteúdos, às vezes não têm esse tempo. Precisariam de mais tempo, de mais reforço. Os alunos que têm dificuldade acumulam e não conseguem realizar os módulos se não tiverem este apoio extra. As vezes os alunos também não pedem ajuda. Como diretora de turma incentivo-os a pedir ajuda aos professores quando não compreendem as matérias, mas eles sabem que isso pode implicar ficar um bocadinho até mais tarde, ou chegar mais cedo e também não querem.

Mas há outro aspeto que me parece importante e que origina também o excesso de módulos atrasados. É o facto de o ensino profissional não haver legislação que salvaguarde situações de problemas cognitivos diagnosticados. Não há nada. E há muitos alunos que têm nos processos diagnósticos de problemas cognitivos e situações mais simples como dislexia, e que não podem beneficiar de medidas de apoio como mais tempo para a realização dos testes... no ensino profissional não está previsto. No entanto eles entram no EP como os outros. Poderia ser salvaguardado que aquele aluno vai para o mercado mas que foi avaliado de uma forma diferente, porque depois acontece que como não é avaliado de uma forma diferente não acaba, tem muito mais módulos, anda aqui eternamente e muitos acabam por desistir.

Alguns professores até fazem, outros não, não é uma situação que esteja implementada

Acha que a escola poderia promover alguma ação, ou mais alguma ação, no sentido de evitar essa situação?

Mais tempo para apoiar dentro do período do módulo, mas acho que há aqui algo que é incontornável que é o facto do sistema modular, apesar de ser um sistema que tem as suas particularidades, ter conteúdos idênticos ao sistema regular. Como estamos aqui a ver era preciso mais tempo para apoios, recuperações, tempo de aulas que o sistema modular acaba por nos impor a cumprir aqueles conteúdos e acabamos por termos pouco tempo para diversificar também as avaliações em aula. As horas que temos para lecionar os conteúdos é bastante difícil, tanto na área sociocultural como na área técnica, conseguir gerir conteúdos e avaliações, trabalhos mais práticos que demoram sempre bastante tempo a ser realizados e apresentados

corrigir melhorar até. Portanto há coisas que passam um bocadinho por o currículo ser de uma forma geral ambicioso para as horas lecionadas.

Em termos de escola, há professores que de uma forma mais informal vão contornando estas situações, mas não vejo uma solução miraculosa, até porque dá a ideia que a maioria dos alunos que tem módulos em atraso têm problemas de assiduidade. Estou a pensar por exemplo nos alunos de informática, este ano terminaram apenas dois alunos um deles autofinanciado há dois anos. Os conteúdos, na área técnica, são muito exigentes para as capacidade e os pré requisitos que eles trazem todos, mesmo os que até têm jeito e gostam de programação, é muito difícil, mesmo sem módulos em atraso. Eles não fizeram a PAP por não terem conseguido atingir e concretizar aquilo que lhes era pedido. Portanto é outra vez uma questão dos programas.

Na verdade os alunos que aproveitam bem as recuperações e os apoios dos professores acabam por obter sucesso no curso.

Anexo V - Quadros resumo das entrevistas aos Alunos

Razões para a escolha do ensino profissional

Por sugestão da mãe e maus resultados no secundário	Rute
Por ser um ensino mais prático e ser uma mais valia na situação atual do país	Deolinda
Por ser mais "fácil" e dar acesso ao trabalho	Jorge
Resultado de testes psicotécnicos e por existências de poucos cursos relacionados com a moda em Portugal	David
Pensava que era mais fácil e queria seguir moda	Sara
Resultado de testes psicotécnicos	Cátia
Mais fácil, virado para uma profissão	Carla
Não gostou do secundário regular, estava farta	Raquel
O ensino secundário é demasiado teórico, componente prática	Maria João
Componente prática e resultado de testes psicotécnicos	Joaquim
Maternidade precoce e falta de alternativas ao seu gosto no ensino regular	Sofia

Principais diferenças entre ensino profissional e modular

Componente prática e técnica do ensino profissional	Rute
O tipo de matéria e o apoio dos professores	Deolinda
O ensino regular é mais desorganizado	Jorge
Disciplinas teóricas um pouco mais leves no EP do que no ER	David
O EP é mais prático, ganham experiência	Sara
O EP é mais fácil, nomeadamente a matemática e fazem mais apresentações	Cátia
Disciplinas viradas para uma profissão	Carla
A carga horária, disciplinas práticas e técnicas. Prioridade no acesso à universidade	Raquel
Componente prática e técnica	Maria João
Horário e a componente prática	Joaquim
O EP é mais abrangente tendo maior oferta	Sofia

Opinião acerca do ensino modular

Mais fácil por ter matérias "estanques", que terminam com o final de cada módulo.	Rute
Facilita a organização, possibilidade de recuperar os módulos	Deolinda
Mais organizado, com uma ordem mais rígida	Jorge
Mais difícil	David
Facilita a progressão porque a sua divisão permite uma melhor organização por parte dos alunos	Sara
Facilita o estudo, mas o facto de não ter manuais e comprar as fotocópias encarece	Cátia
Não sabe se o facto de terem mais avaliações é um fator facilitador ou dificultador	Carla
A diferenciação das avaliações é facilitadora, em relação aos testes escritos	Raquel
Organização permite saber exatamente o que estão a aprender	Maria João
A divisão por temas/módulos facilita a aprendizagem	Joaquim
Organiza-se melhor	Sofia

Razões para acumulação de módulos em atraso

Falta de estudo e dificuldade em compreender algumas matérias, nomeadamente a contabilidade. Dislexia.	Rute
A forma como o professor dá as aulas e desmotivação devido à turma em que está inserida.	Deolinda
Forma de dar aulas do professor da disciplina em que acumula mais módulos, dificuldade em acompanhar a matéria e exigência dos professores da área técnica	Jorge
Dificuldades nos módulos de matemática e geometria e questões pessoais	David
Muita desorganização, desmotivação devido ao ambiente da escola e namoro	Sara
Falha nos prazos de entrega de trabalhos, maus resultados nos testes, faltas e não recorre aos professores para ajuda	Cátia
Desmotivação, faltas	Carla
Falta de responsabilidade, faltas	Raquel
Falha nos prazos de entrega dos trabalhos, desmotivação	Maria João
Dificuldades na matéria e falha nos prazos de entrega de trabalhos	Joaquim
Desmotivação devido à turma em que está inserida, problemas pessoais com um professor, não entregou trabalhos	Sofia

E se fosse “agora”

Começar logo a estudar, obter hábitos de estudo, ser mais organizada.	Rute
Mair assiduidade, mudança de turma.	Deolinda
Empenhar-se mais. Apesar de considerar que se empenha bastante.	Jorge
Mais trabalho e esforço.	David
Maior assiduidade.	Sara
Frequentava outra escola mais perto de casa.	Cátia
Adquirir as fotocópias sugeridas pelos professores no início de cada módulo e estudar mais.	Carla
Maior assiduidade.	Raquel
Maior assiduidade e menor empenho no projeto.	Maria João
Maior assiduidade e menor empenho no projeto.	Joaquim
Maior dedicação	Sofia

Sugestões de ações por parte da escola

A escola ajuda imenso os alunos. Podia dar 3 semanas nas épocas especiais de recuperação para os alunos assíduos	Rute
A escola ajuda bastante. Os alunos que faltam não deviam ter a mesma oportunidade que os outros	Deolinda
Melhorar as competências de alguns professores	Jorge
Psicólogo na escola	David
Maior organização/pressão por parte dos diretores de turma e da escola	Sara
Não acumular trabalhos em muitas disciplinas ao mesmo tempo	Cátia
Mudar os horários e não pagar a recuperação extraordinária dos módulos	Carla
Oportunidade de repetir os módulos sem pagamento extra (sugerindo que nem todos os professores o fazem)	Raquel
Rever os horários, acompanhar mais os alunos, por terem trabalho excessivo ao mesmo tempo	Maria João
Maior compreensão/tolerância dos professores nos prazos de entregas de trabalhos quando estão com projetos em mãos	Joaquim
A escola até ajuda demais.	Sofia

Anexo VI - Quadros resumo das entrevistas aos diretores de turma

Opinião acerca da estrutura modular

Permite que os alunos progridam ao seu próprio ritmo.	Ana
Sistema que poderá funcionar muito bem desde que o aluno tenha alguma capacidade de gestão e de maturidade.	Maria
Mais motivante porque podem ter maus resultados num módulo, mas no outro ter mais sucesso.	Maria
Vão tendo ao longo do ano sentido que vão eliminando etapas.	Maria
Permite aferir a avaliar de uma forma mais controlada a aquisição dos conhecimentos,	Paula
Os objetivos a atingir acabam por ser mais concretos,	Paula
Não há pressão relativamente aos exames nacionais, avaliando-se mais por etapas.	Paula
Na perspetiva dos alunos é sobretudo uma forma de se organizar, por "gavetas"	Paula
Vantajoso para este tipo de alunos, que têm menos método, são menos organizados, precisam de ter objetivos mais a curto prazo.	Paula
Também tem uma desvantagem que é não perceberem bem a relação entre as coisas	Paula

Opinião acerca dos motivos que levam os alunos a acumular módulos

Falta de hábitos de estudo	Ana
Cada vez menos acompanhados pelos pais/famílias	Ana
Não conseguem organizar o seu tempo,	Ana
Muitos alunos têm muitas dificuldades.	Ana
interrupções com estágios, projetos	Ana
Depende um pouco da área que frequentam.	Maria
Tem muita influência a turma em termos de comportamento e de motivação	Maria
Escolha pessoal, que tem a ver com o crescimento e a maturidade	Maria
Depois há o excesso de faltas	Maria
Alunos muito inquietos em sala de aula, estão a pensar noutras coisas.	Maria
Falta de organização	Maria
Irresponsabilidade	Paula
Falta de tempo letivo para esclarecimento de dúvidas antes das recuperações	Paula
Não pedem ajuda aos professores	Paula
O ensino profissional não haver legislação que salvguarde situações de problemas cognitivos diagnosticados	Paula

Sugestões de ações por parte da escola

Os professores das disciplinas de matemática, português e inglês deveriam ter um horário mais reduzido para poderem apoiar mais os alunos com dificuldades	Ana
Implicar mais as famílias	Ana
Épocas de recuperação a mais, se tivessem menos oportunidades talvez as aproveitassem melhor	Maria
Colaboração de psicólogo	Maria
Mais tempo para apoiar dentro do período do módulo, tempo para diversificar também as avaliações em aula	Paula
Ter mais horas para contemplar o esclarecimento de dúvidas antes das recuperações (refere-se às recuperações não extraordinárias)	Paula
O currículo é, de uma forma geral, muito ambicioso para as horas lecionadas.	Paula
Não vejo uma solução miraculosa, até porque a maioria dos alunos que tem módulos em atraso têm problemas de assiduidade	Paula